قضايا فى مناهج التعليم

د. فـــايز مـــراد مينا

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

أسم الكتـــاب: **قضايا في مناهج التعليم**
أسم المؤلف: د/ فايز مراد مينا
أسم الناشر: مكتبة الانجلو المصرية
أسم الطـــابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان
رقـــم الايـــداع: 7103 لسنة 2003
الترقيم الدولي: I-S-B-N 977-05-1980-4

الإهداء

إلى

رفيقة عمرى

وإلى

أبنائى وأزواجهم

وإلى

حفيدتى الغالية فرح

وجميع أطفال مصر

والوطن العربى

والعالم أجمع



مقـــدمة

موضوع هذا العمل «قضايا فى مناهج التعليم» ، والقضايا بطبيعتها أسئلة مطروحة للنقاش والحوار . فإذا كان الكاتب قد اجتهد أن يقدم إجابات عن هذه الأسئلة ، حاول أن تكون متسقة مع بعضها البعض ، فإن هذا العمل يطرح «إحدى الرؤى» فى المجال . وبطبيعة الحال توجد رؤى أخرى ، وقد تكون أكثر صحة من رؤية الكاتب فى بعض الجوانب ، أو بصورة كلية . ويبقى الغرض الأساسى منه طرح بعض القضايا المتصلة بالمنهج وإثارة الحوار حولها ، وصولاً إلى تطوير الفكر والبحث وواقع المجال .

يمكن إرجاع بداية التفكير فى هذا العمل إلى عام ١٩٩٥ ، حيث كان إطلاع الكاتب على عمل بينار Pinar وزملائه [١] بمثابة الصدمة له ، حيث أدرك حجم الهوة بين الأدبيات فى المجال فى بلادنا وبين الواقع المعاصر لتلك الأدبيات. ولقد كانت مشاركة الكاتب فى العمل فى مشروع مصر ٢٠٢٠ كعضو فى الفريق المركزى ، وتبنيه فكر «التعقد» complexity ، وما أنجزه من أعمال خلال هذه الفترة [٢] بمثابة بعض الصقل لفكره .

ولعل الوقت يكون مناسباً الآن لوقفة مع النفس ، ولمراجعة أعمال الكاتب فى الميدان ، وبيان الحاجة إلى تجديدها . أول بحث صدر له فى المجال كان «مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية» عام ١٩٨٠ [٣] (الحائز على جائزة الدولة

---

(١) Pinar, William F. et al (Eds.) (1995). **Understanding Curriculum; An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.** New York : Peter Lang Publications, Inc.

(٢) استمر العمل فى هذا المشروع بصورة فعلية من الشهور الأخيرة فى عام ١٩٩٧ وحتى مايقرب من نهاية عام ٢٠٠٠ (ومازالت تصدر بعض مطبوعاته) . وقد قام الكاتب بتأليف أو تحرير الأعمال الآتية :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) . «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(المحرر) (يناير ٢٠٠١) . «التعليم العالى فى مصر ؛ التطور وبدائل المستقبل» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٥ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٢٠٠١ب) . **التعليم في مصر ؛ الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠ .** القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣) فايز مراد مينا (١٩٨٠) . **مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية** . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

التشجيعية فى التربية لعام ١٩٨٣) . ولقد كان فى مجمله يوجه الالتفات نحو أهمية تبنى النظرة النسقية (النظامية أو المنظومية) وعدم الاقتصار على الفنيات المتعلقة بالمناهج ، وقد تضمن دراسة تطبيقية استندت إلى تحليل الأنساق . وبطبيعة الحال ، فإنه قد حدثت تغيرات هامة لتأثيرات بعض الأنساق المؤثرة على نسق المنهج وبعض مكونات الأنساق الفرعية للمنهج ، عما تم تناوله عام ١٩٨٠ .

العمل التالى فى المجال هو «الوسائط التعليمية» ، ولقد صدر عام ١٩٨٣[١] بالاشتراك مع المغفور له الأستاذ الدكتور رشدى لبيب والدكتور فيصل هاشم شمس الدين ، بعد أن قام د. فيصل بعمل رسالة للدكتوراة (تحت إشراف د. رشدى) فى مجال الوسائط التعليمية ، وذلك فى إطار قيام ثلاثتنا بالعمل فى فريق يهدف إلى تطوير برنامج الإعداد المهنى لمعلم العلوم . ويمثل هذا العمل طرحاً لفكرة «نظم الوسائط التعليمية المتعددة» كبديل لمفهوم الوسائل التعليمية ، وماسبقه من مفاهيم. ومن الملاحظ أنه قد أضيف الآن إليها وسيط أساسى ، قلب موازين العملية التعليمية التعلمية ، ألا وهو الحاسوب (الكمبيوتر) ، حيث قد يشملها جميعا ، ويعد الوسيط لاستخدام شبكة الإنترنت ، بكل إمكاناتها الضخمة . كذلك ، فلقد ركزت الطبعة الأولى من كتاب «المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم» (١٩٨٤) [٢] على الجوانب المباشرة لعمل المعلم (مكونات وتخطيط وتطوير المناهج) ، وأغفلت بعض جوانب الأسس النظرية التى تستند إليها عملية بناء المنهج ، مما تم تداركه فى الطبعة الثانية الصادرة عام ١٩٩٣ [٣] . هذا ، وقد صدر للكاتب كتاب «مناهج التعليم فى الوطن العربى بين الجمود والتجديد» عام ١٩٩٢ [٤] ، ليكون بمثابة دعوة للتجديد فى مناهج التعليم فى أقطار الوطن العربى ، واقتراح لبعض منطلقاته .

(١) رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . **الوسائط التعليمية**. القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(٢) رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٤) . **المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(٣) رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . **المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٤) فايز مراد مينا (١٩٩٢) . **«مناهج التعليم فى الوطن العربى بين الجمود والتجديد»** ، سلسلة دراسات فى التربية ، ٥ . القاهرة : دار سعاد الصباح للنشر .

ولعل القارىء يتفق معى على أن التحولات الضخمة التى شهدها العالم فى الفترة السابقة ، ويأتى فى القلب منها عملية الكوكبة (العولمة) ، بتأثيراتها الجدلية فى مجمل الحياة من اقتصاد وسياسة واجتماع وعلم وعمل .. الخ ، تدعو إلى إحداث تغييرات هامة فى مجال التعليم ، وبخاصة مناهجه .

ولاشك أن قيام الكاتب بالتدريس فى مستويات مختلفة من الدراسة الجامعية، ومناقشاته مع طلابه – ومحاولته الإجابة عن تساؤلاتهم ، ومشاركته فى العديد من المؤتمرات العلمية المحلية والعربية والعالمية ، وكافة الأنشطة والواجبات التى يمارسها أستاذ الجامعة ، وبخاصة مراجعة الذات وحساب الذات ، قد قدمت دوافعاً هامة لتأليف هذا الكتاب .

وفى ختام هذه المقدمة يطرح الكاتب فيما يلى بعض الملاحظات الإجرائية التى توضح بعض أبعاد هذا العمل وتؤدى إلى تحقيق أكبر فائدة من قراءته :

* كتب هذا الكتاب ليناسب نوعيات ومستويات مختلفة من المهتمين بالمجال ، وإن كان يتوقع أن تتحقق فائدة أكبر لمن لديهم خبرة سابقة بالدراسات التربوية، أو لديهم خبرة ميدانية طويلة .

* توجد هوامش فى نهاية كل فصل تتضمن توضيحاً للأفكار الواردة ، وبعض التفصيلات المتعلقة بها ، إضافة إلى أغراض التوثيق . ويعد مايرد فى هذه الهوامش جزءاً أساسياً من هذا العمل .

* الجانب الأكبر من المراجع المستخدمة ترجع إلى التسعينيات من القرن العشرين والسنوات التى تم قطعها من القرن الحادى والعشرين ، عدا بعض المراجع المستخدمة غالباً لأغراض التوثيق التاريخى أو لبيان تطور الفكر فى المجال .

وينتهز الكاتب هذه الفرصة كى يقوم بتجديد عميق مشاعر الامتنان والعرفان بالجميل إلى جميع أساتذته وزملائه ممن سبق أن توجه إليهم بالشكر فى كتاباته ، وبخاصة الأساتذة : المغفور له د. رشدى لبيب ود. فيصل هاشم شمس الدين ، د. إسماعيل صبرى عبدالله المنسق العام لمشروع مصر ٢٠٢٠ ، والمنسق المشارك وجميع أعضاء الفريق المركزى والباحثين بهذا المشروع ، و د. مراد وهبة ، ود. نبيل نوفل ، وإلى كل من أفاد من أعماله ، وإلى طلابه فى مستويات الدراسة المختلفة .

هذا ، ويتوجه الكاتب بعظيم التقدير ومزيد الشكر والامتنان إلى أستاذه أ. د. رشدى فام منصور ، ليس فقط لتقديمه نموذجاً رائعاً لأستاذ الجامعة أو لما تعلمه الكاتب منه ، وإنما أيضاً لتقديمه القدوة فى أن ما نطرحه من آراء يمثل «رؤية» (وليست «الرؤية الوحيدة») ... علينا أن ندافع عن رؤيتنا وأن نناضل من أجل تبنيها ، دون أن نغفل رؤى الآخرين أو نكيل لهم الاتهامات .

ويتوجه الكاتب بجزيل الشكر إلى السادة الأساتذة الناشرين (أو ممثلى الجهات صاحبة الحق) الذين سمحوا له بإعادة نشر الموضوعات المتضمنة فى ملاحق البحث (وكلها موضوعات سبق نشرها لديهم) ، وإلى مكتبة الأنجلو المصرية لقيامها بنشر هذا العمل .

إن مقياس نجاح هذا العمل إنما يتحدد بقدر مايثيره من نقاش وحوار فى المجال ، على طريق رفعة وطننا الحبيب مصر وأمتنا العربية ، والمجتمع الإنسانى بعامة .

١٩ نوفمبر ٢٠٠٢

فايز مراد مينا

قائمة المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة

الموضــــوع	الصفحة

الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع **الصفحة**

الفصل الثامن

الفصل التاسع

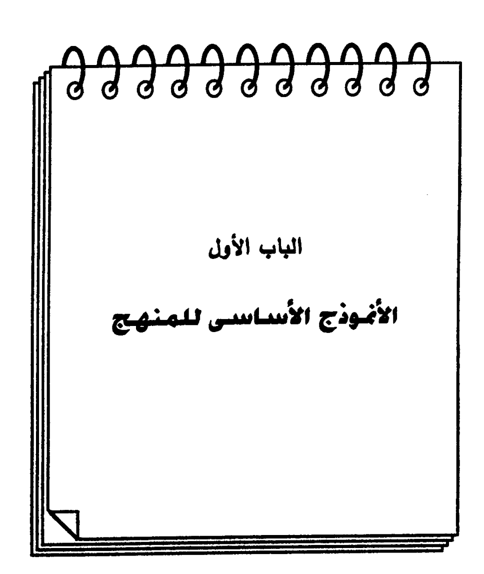
الموضـــــوع	الصفحة

الموضـــــوع | **الصفحة**

الجداول

الملاحق




الباب الأول
الأنموذج الأساسى للمنهج

الفصل الأول

الأنموذج الأساسى للمنهج

مقدمة

يتكون هذا الباب من فصل واحد ، وتتمثل أهميته فى أنه يشكل الإطار المفاهيمى لهذا العمل . ويقصد بالأنموذج الأساسى paradigm[1] «المجموعة المتآلفة من القواعد والمسلمات والنظريات والخطابات discourses والقيم التى تحكم إطار مجال ما فى لحظة تاريخية معينة» [2] . وترجع أهمية الأنموذج الأساسى إلى أنه يعد المصدر الموجه لكل أبعاد الفكر والتطبيق فى مجال ما فى زمن معين.

وقبل أن نناقش الإنموذجات الأساسية للمنهج وتطورها ، يحسن أن نعرض لمسلماتنا عن التعليم المعاصر ، أى التعليم عندما نأخذ فى اعتبارنا التغيرات الحادثة فى العالم ، سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تعليمية ... إلخ ، حيث أنها تمثل المادة التى نستند إليها فى تحديد موقفنا من تلك الأنموذجات الأساسية ، علماً بأنه سيتم الإفاضة فى شرح بعض أبعادها خلال العمل الحالى .

مسلمات عن التعليم المعاصر [3]

١- تستمر عمليتا التعليم والتعلم من المهد إلى اللحد

ويترتب على ذلك أن يتضمن نسق التعليم جميع صور التعليم والتعلم ومراحلها ، بدءاً من التنشئة فى الأسرة ودور الحضانة ، والتعليم النظامى ، إلى التعليم غير النظامى شاملاً التدريب والصور المختلفة لتعليم الكبار ، وأساليب التعلم الذاتى المختلفة ، حتى التعليم اللانظامى (أو العرضى) والذى ينشأ من الاحتكاك بالآخرين ووسائل الإعلام .. وغيرها .

وإذا كانت مناهج التعليم تذكر عادة فى سياق التعليم النظامى ، فإن أهمية التعليم النظامى ذاته تتمثل فى أنه يعد إحدى حلقات التعليم المستمر ، وأنه يلعب

دوراً متميزاً فى إكساب الفرد مهارات الاتصال – وخاصة اللغة والرياضيات والفنون والحاسوب ، وأساليب التعلم الذاتى ، وبعض السلوكيات المتصلة بذلك ، إضافة إلى أنه يتوقع أن يتضمن فى المستقبل ممارسة منهجية العلم المعاصر ، أى التعقد (٤) complexity .

٢- يتحتم على التعليم أن يواكب التغيرات المعرفية ، وأن يسهم فى إحداثها

لامعنى لتعليم لايواكب التغيرات المعرفية ، إذ يتحول تلقائياً إلى تعليم – منقوص – لتاريخ العلم ، يعزل نفسه عن الإفادة بتطبيقاته ، وعن إمكانات استخدام منهجيته ، وعن سبل التطور بعامة . كذلك ، فإن أى مجتمع لايتفاعل مع التغيرات المعرفية ، ولايسهم فى إحداثها وتطويرها ، هو مجتمع يعيش «متطفلاً» على الآخرين ، مجتمع تابع ، عاجز عن المنافسة والتطور .

ونشير بوجه خاص فى سياق الحديث عن التغيرات المعرفية المعاصرة إلى المعلوماتية – بما تتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات ، والتطورات المعاصرة فى مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية وإحلال المواد ، ومجموعة العلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الرشيد معها ، إضافة إلى علوم الفضاء . ويرتبط ذلك بصورة وثيقة بالتغيرات فى بنية ومنهجية المعرفة ، من حيث توجهها نحو الدراسات عبر المعرفية transdisciplinary ، الأمر الذى نشأ وتدعم بظهور النظرية العامة للأنساق والسيبرناطيقيا ، والنظريات المتعلقة بدراسة سلوك الأنساق ، وماترتب على تلك التغيرات من سقوط «منهجية الوضعية المنطقية» وظهور منهجية «مابعد الحداثة» ، والتى يأتى فى مقدمة سماتها التعقد(٥) ، ومن ثم فلم يعد ينظر إلى أهداف العلم باعتبارها «الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم» ، وإنما على أنها «تحقيق مزيد من الفهم ، من أجل تغيير الواقع»(٦) .

٣- الوظيفتان الأساسيتان للتعليم هما تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته فى التنمية المطردة

وتجدر الإشارة إلى المسلمات الفرعية التالية :

أ – التنمية هى عملية تحرر إنسانى ، والبشر هم هدف التنمية ووسيلتها ، وتتضمن

تمكين البشر من تحسين نوعية حياتهم على نحو مطرد ، وذلك دون الإفتئات على حقوق الأجيال التالية فى تأمين مايكفى من الموارد الطبيعية لتحقيق مستوى معيشى لائق ، وكذلك صياغة حقهم فى العيش فى بيئة نظيفة (٧) .

ب -ينظر إلى التعليم على أنه تعليم كلى holistic ، يؤدى إلى تحرير كل من الفرد والمجتمع من كافة أشكال العبودية . ومن الضرورى أن يبنى على علم نفس واسع الإدراك للوعى الإنسانى ، حيث تتكامل جميع الجوانب الخاصة بالطفل من الجسم ، والأحاسيس ، والفكر (العقل) ، والانفعال ، والخيال ، والحدس ، والروح – فى تركيبة متناغمة للحرية والمسئولية ، التصوف والسلوك العملى ، العقلانية والإبداع ، التحدى والاسترخاء ، الاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل .. إنه ليس فقط تعليم عقلى ، يجعل الناس ببساطة أكثر أنانية – إنه تعليم للقلب (٨) .

جـ -يرتبط تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة ، والتفاعل معها ونقدها ، وتوظيفها فى حل المشكلات الآنية والمستقبلية ، وبما يؤدى إلى الوعى المعرفى والاجتماعى والإنسانى .

ومن بعض المعانى الهامة المرتبطة بذلك :

(١) يأتى التعلم الذاتى ، واكتساب مهاراته ، ضمن الأهداف المحورية للتعليم .

(٢) النقد متطلب أساسى لتنمية الإبداع ولتطوير البيئة والمجتمع والفرد ذاته ، وأحد جوانب ممارسة الحرية والانتقائية . هذا ، ولم يعد مطلب تنمية الإبداع ترفاً أو لغواً تربوياً ، وإنما أصبح ضرورة لكل من الفرد والمجتمع .

(٣) تزداد فرص تبنى سياسات لتنمية الإبداع بالنظر إلى تعدد الذكاوات ، حيث لم تعد توجد «صورة واحدة للذكاء» أو «نسبة ذكاء» (تلازم الفرد طوال حياته) . والجدير بالذكر أن هذه الذكاوات المتعددة multiple intelligences نامية ، وتتمتع بأهمية متساوية (٩) .

(٤) لم يعد يوجد انفصال بين «المعرفة النظرية» و «المعرفة التطبيقية» و «تطبيقاتها التكنولوجية» ، وحيث يلخص مصطلح «معرفة» جميع هذه المعانى.

ومن ثم فلم يعد التعامل مع المعرفة خارج إطار تطبيقاتها يحمل معنى أو قيمة .

(٥) من المتطلبات الأساسية للتعلم فى هذا الإطار توفير بيئة تعليمية - فى جميع المواقف التعليمية - تؤدى إلى مشاركة المتعلمين الفعالة فى التعلم وإلى شعورهم بالبهجة والمتعة فى الاستزادة من المعرفة .

٤- يلعب التراكم والتكاثر المعرفى دوراً متعاظماً فى مستقبل الشعوب

نقصد بالتراكم والتكاثر المعرفى يسر الحصول على المعرفة ومداه على مستوى الأفراد والمؤسسات فى المجتمع ، والاستخدام الفعلى لذلك وتوظيفه فى عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات على كل من هذين المستويين ، والذهنية التى تتعامل مع المعلومات - وخاصة من حيث قدرتها على إدراك علاقات جديدة (الإبداع) والتعامل مع معطيات «التعقد» ، إضافة إلى النسق القيمى المتبع فى تناول المعرفة (مما نعرضه فى النقطة التالية) .

٥- يرتبط التقدم فى عالمنا المعاصر بإطار قيمى ثقافى معين

لاتقتصر متطلبات إحداث التقدم على التراكم الرأسمالى [١٠] والتراكم والتكاثر المعرفى على المستوى المجتمعى ، ولا على نظرة جديدة إلى التعليم ونظام تعليمى جيد ، وإنما ترتبط ارتباطاً وثيقاً «بالعقلية» التى تصنع هذا التقدم ، بحيث يحكمها إطار قيمى ثقافى معين .

وتتمثل أهم معالم هذا الإطار فى : عدم الإيمان «بالغيبية» [١١] كمنهج للتفكير والحياة - بما تتضمنه من تفكير خرافى وسلوك تواكلى .. وهكذا ، احترام «الآخر» والنظر إلى الاختلاف باعتباره ظاهرة طبيعية ، الإفادة من استيعاب ونقد المنتجات المعرفية فى تطوير كافة جوانب الحياة الاجتماعية (بما فى ذلك التخلص من ميراث «الشعور بالدونية») ، التخلص من «النظام الأبوى» [١٢] ، تغير النظرة إلى العمل من اعتباره مجرد وسيلة للحصول على الرزق إلى مطلب شخصى لتحقيق الذات وتحقيق نفع اجتماعى عام ، القدرة على العمل فى إتساق وإنسجام ضمن جماعة .

٦- التعليم نسق مفتوح

يشكل التعليم نسقاً ، يعد نسقاً فرعياً لأنساق أكبر تتمثل فى النسق المجتمعى والأنساق الإقليمية والعالمية . كذلك ، فإن نسق التعليم يتضمن أنساقاً فرعية يمكن الإشارة إلى أهمها فى : أهداف التعليم وسياساته وبنيته وإدارته وتمويله ومناهجه ومعلمه وأساليب تقويمه ورعاية الطلبة فى إطاره والبحث العلمى التربوى . وكأى نسق مفتوح ، تتقاطع الأنساق الفرعية لنسق التعليم مع بعضها البعض ، ومع المدخلات إليها من الأنساق الأكبر ، حيث تتبادل التأثيرات فيما بينها ، مما يؤدى إلى التوصل إلى مخرجات بعينها [١٣] .

أنموذجات أساسية فى مناهج التعليم

يمكن التمييز بين ثلاثة أنموذجات أساسية تسود فى مجال المناهج ؛ الأنموذج «التقليدى» ، وأنموذج «الخبرة والتخطيط» ، وأنموذج «الفهم» . وسنعرض فيما يلى موجزاً عن أهم ملامح كل منها .

١ - الأنموذج «التقليدى»[١٤]

وتتميز أهم ملامح هذا الأنموذج فيما يلى :

أ - يوجه اهتماماته الرئيسية إلى المعرفة (بمفهومها التقليدى) ، ويتناولها مجزأة فى صورة مواد دراسية وفروع لها .

ب - يبنى - بصورة أو بأخرى - على الاعتقاد بأن كثرة المعارف تؤدى إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك (مما ثبت بطلانه) .

جـ - تعتمد طريقة التدريس على تلقين المعلم للطلاب .

د - المهام الرئيسية للطالب تتمثل فى حفظ واستظهار مايشرحه المعلم وماتتضمنه الكتب المدرسية .

هـ - المواد الدراسية التى لاتدور حول المعارف (مثل التربية الرياضية والموسيقى والمواد المهنية) تعد ثانوية فى المنهج .

و - لايعد النشاط المدرسى جزءاً من المنهج .

ز – يتم تقويم أداء التلاميذ من خلال الامتحانات المدرسية التى تقيس الحفظ والتذكر بصورة رئيسية .

ورغم التعديلات والتحسينات الجزئية التى طرأت على بعض الممارسات التربوية فى هذا الإنموذج ، مثل استخدام الوسائل التعليمية ، إدخال بعض التجارب والمناشط العملية ، بذل مزيد من الإهتمام بالنشاط المدرسى ، تعديل بعض جوانب نظم التقويم ... وهكذا ، محاولات الربط بين المواد الدراسية، إلا أن الملامح الرئيسية للأنموذج «التقليدى» للمنهج ، كما عرضناها من قبل، ظلت تحدث تأثيرها بقوة فى الواقع التربوى .

ولعل المشكلة الأساسية بالنسبة لهذا الأنموذج أنه غالباً مايرفض على المستوى النظرى من جانب رجال التربية والمسئولين عن التعليم وبعض المعلمين ، إلا أنه تظل له السيادة على أرض الواقع التعليمى . ويمكن القول أنه – بدرجة أو بأخرى – الأنموذج السائد فى مصر والدول العربية والدول النامية بعامة ، بل وأيضاً فى بعض الدول الأكثر تقدماً .

٢– أنموذج «الخبرة والتخطيط»

وينظر إلى المنهج فى إطار هذا الأنموذج على أنه «كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة» [١٥] . ومن أهم ملامحه مايأتى :

أ – شمول المنهج لكافة جوانب السلوك الإنسانى (الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ، وفقاً للتصنيفات السائدة) ، ومما يرتبط عادة بمفهوم الخبرة [١٦] .

ب –يعد «القصد أو التخطيط» هو العنصر المميز لما يتضمنه المنهج عن التعليم العرضى [١٧] .

جـ – تعد الأنشطة التعليمية جزءاً أساسياً من المنهج .

د – يفترض أن يتضمن محتوى المنهج بعض الجوانب الوجدانية والمهارية ، وأن تختلف طرق التدريس وأساليب التقويم فى ضوء السعى نحو تحقيق بعض الأهداف التى تتصل بهذه الجوانب .

ويشار عادة فى الأدبيات العربية إلى مفهوم المنهج فى إطار هذا الأنموذج باعتباره «المفهوم الحديث للمنهج» ، ويلقى قبولاً عاماً ، على مستوى أساتذة

المناهج والمسئولين فى وزارات التعليم وقطاعات من المعلمين . ولكن – كما سبقت الإشارة – فإن الممارسات التربوية السائدة – فى معظم البلدان وفى معظم الأحوال – تنتمى إلى تلك الممارسات المرتبطة بالإنموذج «التقليدى» للمنهج .

وتجدر الإشارة إلى أنه ينظر إلى المتخصص فى مجال المناهج فى إطار هذا الأنموذج على أنه «فنى» أى يقوم بعمل فنى أو تقنى تقتضيه عملية «التخطيط» ، وبطبيعة الحال يكون التخطيط من أجل تحسين أو تطوير المنهج. وقد تطلق بعض الكتابات المعاصرة على هذا الأنموذج بصورة إجمالية «أنموذج تطوير المنهج» curriculum development [١٨] .

(٣) أنموذج «الفهم»

يعكس هذا الأنموذج الأساسى الانتقال فى تعريف المنهج من كونه يقتصر على المواد المدرسية إلى المنهج باعتباره تمثيلاً نظرياً . ويشير فهم المنهج على أنه تمثيل رمزى لتلك الممارسات المؤسسية ، والاستطرادية discursive ، والبنى ، والصور والخبرات التى يمكن تحديدها بطرق مختلفة ، مثلاً : سياسياً politically، عنصرياً racially ، فيما يتعلق بالسيرة الذاتية autobiogoraphiclly ، ظاهرياتياً phenomenologically ، لاهوتيا theologically ، عالميا international، بدلالة النوع gender ، بإعادة البناء من منظور مخالف deconstruction . ويمكن القول أن الجهد المبذول لفهم المنهج كتمثيل رمزى يعرف إلى حد كبير المجال المعاصر للمناهج [١٩] . والجدير بالذكر أن هذا المفهوم لايتعارض مع توجيه الاهتمام إلى «تطوير المنهج» كوظيفة بيروقراطية [٢٠] .

هذا ، ولقد سبق للكاتب أن قام بتحليل المقصود «بفهم المنهج» كما قدمه بينار وزملاؤه ، وتوصل من ذلك إلى أن طرحهم لمفهوم «الفهم» يمكن أن يكون مكافئاً «للتأويل والنقد» [٢١] .

تعليق على الإنموذجات السابقة

نستند فى هذا التعليق إلى مسلماتنا السابقة عن التعليم المعاصر . ومنذ البداية فإننا نرفض «الأنموذج التقليدى» لاعتبارات كثيرة ، منها أنه يتناقض مباشرة مع معظم المسلمات السابقة ، وأن الممارسات المتصلة به قد أدت إلى طرح

الشكوك حول جدوى التعليم من منظور حياتى ، وأنه قد أسهم بصورة ملموسة فى تخلف مجتمعاتنا .

أما بالنسبة لإنموذج «الخبرة والتخطيط» (أو تطوير المنهج) فإنه يركز على الأبعاد «الفنية» لتخطيط وتطوير المناهج ، متجاهلاً الأبعاد القومية والإقليمية والإنسانية وغيرها وتأثيراتها على مناهج التعليم . وبعبارة أخرى ، فإنه لايحسن توظيف الأنساق الأكبر من المنهج فى عمليات التخطيط والتطوير . ومن جهة أخرى ، فإنه قد تم توصيفه وتقديمه فى وقت لم تكن هناك ضرورة ملحة للتعلم المستمر مدى الحياة ، وفى إطار نظرة إلى التعليم النظامى كمرحلة مستقلة عما قبلها وعما بعدها ، كما لم تكن مفاهيم مثل «التنمية المستدامة» أو «التعقد» أو «الدراسات عبر المعرفية» أو «الآخر» ... وغير ذلك من المفاهيم قد ظهرت ، أو اتضحت بعض أبعادها التعليمية بعد .

لاشك أن الإنموذج الأساسى الثالث «الفهم» (التأويل والنقد) يعد أقرب النماذج إلى الاتفاق مع المسلمات التى سبق ذكرها عن التعليم المعاصر ، خاصة وأن هذا الأنموذج بطبيعته يدعو إلى الإبداع وتحرير الإنسان ، وأن من قدموا هذا الأنموذج يشيرون بكثرة إلى الطبيعة المعقدة للعلم والمناهج ، ويتجاوزون – بل ويدحضون – النظرة الفنية (التقنية) إلى مناهج التعليم . ومع ذلك ، فإن هناك بعض التحفظات على هذا الأنموذج ، أهمها مايلى :

١– يتوقف هذا الأنموذج عند حد «التأويل والنقد» ، دون أن يشير صراحة إلى ضرورة تغيير (تطوير) الواقع فى ضوء النتائج التى نتوصل إليها من ذلك .

٢– يستبعد هذا الأنموذج مايتصل بمجالى العلوم والرياضيات ، ولايوجد مايبرر ذلك . بل على العكس فإن الأمر يستحق من المهتمين بتعليم هذين المجالين بذل المزيد من الجهد وتقديم أفكارهم لتجاوز الإشكاليات المتعلقة بذلك[٢٢].

٣– يبدو «التمثيل الرمزى» غير متصل بالواقع ، وينبغى فى هذا المجال الإشارة إلى أن القصد الأساسى من هذا التمثيل تحقيق مزيد من الفهم ، وأنه يجب الإفادة من هذا الفهم فى تطوير الواقع من خلال مجموعة من الصور والبنى والخبرات والممارسات المتكاملة معاً ، دون أن يقتصر الأمر على أحدها [٢٣] .

٤– تم التركيز عند وضع تصور للمنهج على مايقوم به المفكر أو المتخصص فى

مجال المناهج ، وليس بالدرجة الأولى على مايقوم به المتعلم .

نحو أنموذج أساسى مقترح للمنهج (٢٤)

يبنى الأنموذج الأساسى المقترح على شمول الجوانب المعرفية (متضمنة الجوانب المهارية) والوجدانية (متضمنة الجوانب الأخلاقية) ، من أجل تمكين المتعلم من استخدام أدوات جمع المعرفة والاستمتاع بممارسة ذلك ، وسعياً نحو تنمية ذكاواته ، وتنميته بصورة عامة ، وبحيث تتفق مضامين المنهج مع المسلمات التى سبق طرحها عن التعليم المعاصر .

وفى هذا الإطار ، يمكن تعريف المنهج على أنه :

كل تعلم ، يسعى نحو تحقيق الفهم والاختيار للمتعلم ، من خلال التعلم الذاتى المتجدد ، وتحقيق نموه إلى أقصى درجة ممكنة .

ويتضمن هذا التصور المعانى الآتية :

١- شمول السلوك الإنسانى .

٢- النظر إلى وظيفة التعليم النظامى فى إطار التعلم المستمر مدى الحياة .

٣- التركيز على مايقوم به المتعلم .

٤- يشير الفهم والاختيار إلى مواقف البحث والنقد واتخاذ القرار .

٥- التعلم الذاتى المتجدد عنصر أساسى فى عملية التعلم .

٦- لايوجد سقف لما يتعلمه المتعلم أو حدود لنموه ، إلا ما يمكن أن يتوصل إليه .

٧- التأكيد على تعدد الذكاوات وإمكانية تنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد .

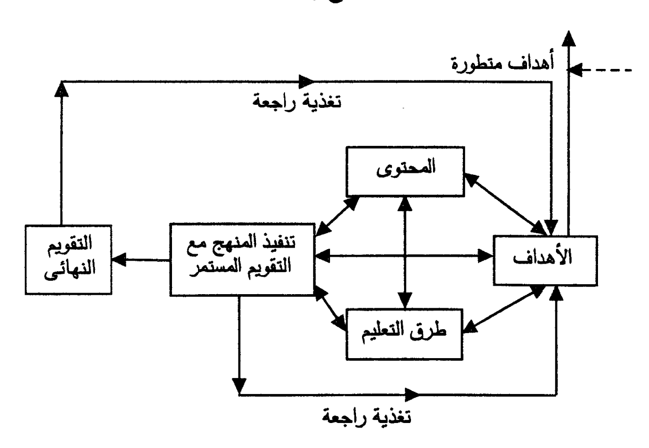
ويرى الكاتب أن تناوله للإنموذج الأساسى للمنهج يعد ناقصاً بدون تناول مكونات نسق المنهج والعلاقات بينها والأنساق الأكبر المؤثرة عليه ، مما نتناوله فى القسم التالى .

نسق المنهج [٢٥]

يقصد بالنسق (النظام أو المنظومة) مجموعة من العناصر التى ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها . وهذا يتضمن أن تغيير أحد عناصر النسق يؤدى إلى تغيير عناصره الأخرى . وهذا ماينطبق على تصورنا لمكونات المنهج والعلاقات بينها . ويمكن الإتفاق بسهولة على أن هذه المكونات تضم – بصورة أساسية ؛ الأهداف ، والمحتوى ، ومناخ (بيئة) التعلم ، واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائط التعلم والنشاط المدرسى (مما نشير إليها معاً باعتبارها «طرق التعليم») ، والتقويم ، فهذه المكونات ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها . ويوضح الشكل التالى مكونات المنهج (الأنساق الفرعية للمنهج) والعلاقات بينها [٢٦] .

شكل (١)

مكونات المنهج والعلاقات بينها



فأهداف المنهج تحدد كافة مكوناته الأخرى التى تعمل بدورها على تحقيق هذه الأهداف ، كما أن هناك علاقات متبادلة بين كل من محتوى المنهج وطرق التعليم (متضمنة بيئة التعلم واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائط التعلم والنشاط المدرسى) وعملية التقويم ، ويترتب على ذلك أن أى تغير فى أحد أو بعض مكونات المنهج يستلزم إحداث تغيرات فى المكونات الأخرى .. وهكذا . ومن ثم فإن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم (ويطلق عليها التغذية الراجعة feedback) ، ينبغى أن تؤثر على كافة مكونات المنهج ، بما فى ذلك أهداف المنهج وأساليب التقويم ذاتها .

وإذا كان المجال لايتسع هنا لعرض التطور التاريخى لتصور مكونات المنهج والعلاقات بينها أو للمقارنة بينها وبين تصورنا «النسقى» [٢٧] ، فإنه يمكن الإشارة إلى أن النقد الأساسى الذى يوجه إلى هذه التصورات يتمثل فيما تتضمنه من عدم تغير مكونات المنهج نتيجة للتغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم ، وكذلك إلى تصور ثبات أهداف المنهج وعدم خضوعها للتطوير ، مما يؤدى إلى تصور ثبات مكونات المنهج والعمل فقط على التوصل إلى صورة معينة ، لا تبين هذه النماذج إمكانات تطويرها .

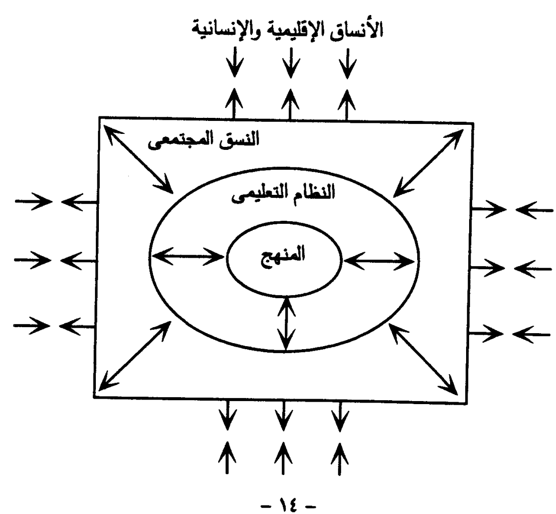
وكما سبق أن أشرنا ، فمن أفدح الأخطاء فى مجال دراسة مناهج التعليم تصور أن المنهج يعمل فى فراغ ، وأنه يكفى أن يكون لدينا بعض التصورات عن – أو نتدرب على ، ماينبغى أن يكون عليه المنهج من الناحية الفنية حتى يتم تخطيطه وفقاً لهذه التصورات . والواقع أن المنهج هو جزء من النظام التعليمى ، بما يتضمنه من غايات وسياسات وبنية structure (مراحل ونوعيات التعليم ونظم الالتحاق بها ..) ، ونظم الإدارة والتمويل ، وعملية تكوين المعلم ، وحركة البحث العلمى .. كما أن النظام التعليمى هو جزء من النسق المجتمعى بما يتضمنه من لغة (أو لغات) ، ومعتقدات ، ومعايير ، وجماليات ، وتركيب سكانى ، ومصادر طبيعية ، ونظم اقتصادية واجتماعية وسياسية ، ودرجة التقدم فى الفنون والعلوم والتكنولوجيا ، ووسائل للإعلام ، ومجموعات عرقية وأقليات وعلاقاتها بالمجتمع الكلى .. الخ . ولايقتصر الأمر عند هذا الحد ، بل إن النسق المجتمعى هو جزء من نسق إقليمى يضم عدداً من الثقافات التى تشترك فى بعض الخلفيات الأساسية (مثلاً ، التاريخ واللغة والمعتقدات .. الخ) ويجمع بينها اهتمامات اجتماعية

واقتصادية وسياسية ، وآمال وتطلعات مشتركة .. وهكذا (الثقافة العربية مثلاً) . كذلك ، فإن الأنساق المجتمعية والإقليمية هى جزء من النسق الإنسانى بما يشمله من مبادئ فى المواثيق الدولية ، والمنتجات الثقافية والمعرفية ، وكافة الحركات الاقتصادية (الكوكبة مثلاً) وما يصاحبها من أوضاع سياسية .. وهكذا .

وبلغتنا النسقية ، فإننا نقول أن المنهج نسق فرعى للنظام التعليمى ، الذى هو بدوره نسقاً فرعياً للنسق المجتمعى . كما أن النسق المجتمعى نسق فرعى للأنساق الإقليمية والنسق الإنسانى . وهذا يعنى أن المنهج نسق مفتوح ، أى أنه يؤثر ويتأثر ، يأخذ ويعطى – من وإلى بيئته (التى تتمثل فى الأنساق الأكبر التى أشرنا إليها) . ذلك أن المنهج –بمكوناته المختلفة – يتشكل فى ضوء مدخلات الأنساق الأكبر ، كما أن مخرجات نسق المنهج تؤثر على هذه الأنساق الأكبر . ويوضح الشكل التالى العلاقات بين نسق المنهج والأنساق الأكبر .

شكل رقم (٢)

الأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها



ونشير فى هذا السياق إلى الملاحظات التالية :

١- يؤكد النموذج الخاص بالأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها مدى فداحة خطأ النظرة التقنية إلى المنهج ، ذلك أن التصدى لقضايا المنهج يتطلب بالضرورة دراية وإلماماً واسعاً بالنظام التعليمى والنسق المجتمعى والأنساق الإقليمية والإنسانية ، ليس فقط فى أوضاعها الحالية ، بل لما يمكن أن تتطور إليه أوضاعها المستقبلية ، مما يتجاوز بكثير الأمور «الفنية» (٢٨) .

٢- بالرغم من أننا قد قمنا بتمييز النسق المجتمعى فى الشكل السابق عن الأنساق الأخرى ، تأكيداً لدوره الهام فى الانتقاء من بين مدخلات الأنساق الإنسانية والإقليمية ، إلا أنه يمكن القول باطمئنان إلى أن تأثير هذه الأنساق يأخذ فى التزايد ، وذلك بفعل تأثير الكوكبية (٢٩) (العولمة) .

٣- يختلف حجم تأثيرات مكونات المنهج على الأنساق الأكبر من نسق المنهج . ونشير هنا إلى احتمال تزايد تأثير «التقويم» (وبصورة أدق تقويم أداء الطالب أو الامتحانات المدرسية ، وخاصة فى الحالة المصرية) ، على مجمل النظام التعليمى - ومايتبع ذلك من تأثيرات فى الأنساق الأكبر ، وذلك بالنظر إلى الاهتمام البالغ بنتائج عملية التقويم من جانب الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة والمسئولين عن التعليم (٣٠) .

هوامش الفصل الأول

(١) توجد ترجمات أخرى لهذا المصطلح ، وذلك مثل النموذج الأساسى والوجهة العلمية .. وغيرها .

(٢) Pinar et al, Op cit, p.12

(٣) انظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص ٤٠-٥٩ .

(٤) للتفصيلات عن التعقد ، انظر :

- فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .
- الفصل الثانى .

(٥) لمزيد من المعلومات عن التطورات العلمية المعاصرة ، انظر على سبيل المثال:

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٨) . «فى القرن المطل ؛ التعليم فرض عين» ، **جريدة الأهرام** ، العدد ٢٤٠٧٤٤ ، ١٩٩٨/٦/٢٦ .

فايز مراد مينا (١٩٩٩ب) . «التعقد» فى : الجمعية المصرية للتربية العلمية، **أعمال المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية «مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين»** ، أبو سلطان ، ٢٥-٢٨ يوليو ١٩٩٩ (ص ص٧٩٥-٨٣٠) . القاهرة : جامعة عين شمس .

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٨٨) . **مستقبل الأمة العربية ؛ التحديات والخيارات (التقرير النهائى لمشروع استشراف الوطن العربى)** . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية . ص ص١٨٨-١٩٨

(٦) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٩ أ) . «التعقد كعنصر محدد لمنهجية التفكير والبحث» ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ . ص ص٢١-٣١

(٧) إبراهيم العيسوى (٢٠٠٠) . **التنمية فى عالم متغير ؛ دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها** . القاهرة : دار الشروق . ص٩٨

(٨)

Acarya, A.A. (1986). **Neo - Humanist Education; Eduction for a New World.** Manila : Ananda Marga Publications. P.154

(٩) انظر :

Gardner, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.** New York : Basic Books.

_______________ (1999). **Intelligence Reframed; Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York : Basic Books.

(١٠) أنظر :

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦). **تمويل التعليم العالى** ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر «التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين» ، جامعة المنوفية ، ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦ .

(١١) وذلك بخلاف «الإيمان بالغيب» ، والذى يتضمن الإيمان بالديانات .

(١٢) أنظر :

على أسعد وطفة (١٩٩٩). **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى** . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

(١٣) لمزيد من التفصيلات ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٢٠-٢٤ .

(١٤) أنظر : المرجع السابق ، ص ص١٧-١٨ .

(١٥) ويمثل عمل كير Kerr هذا الأنموذج . أنظر :

Kerr, J.F. (Ed.) (1976). **Changing the Curriculum,** Seventh impression. London : Hodder & stoughton.

ويستكمل تعريف كير بتوضيح أن هذا التعلم قد يتم فى مجموعات أو

فردياً، داخل المدرسة أو خارجها .

Ibid, p.16.

(١٦) القطاع الأكبر من الأدبيات العربية فى مجال المناهج تشير إلى تعريف المنهج فى هذا الإطار باعتباره «الخبرة» أو الخبرات التى يحصل عليها المتعلم (أى التعلم بما يتضمنه من جوانب مختلفة) . ولمزيد من التوضيح ، انظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٨٢-٨٧ .

(١٧) فمثلاً إذا كلف المعلم طلابه بمشاهدة برنامج تليفزيونى معين لمناقشته فى حصة قادمة ، يعد ذلك جزءاً من المنهج وفقاً لهذا المفهوم ، بينما إذا شاهد بعض الطلاب هذا البرنامج دون توجيه من المعلم فلايعد جزءاً من المنهج .

(١٨) أنظر : Pinar et al, Op cit, p.15

هذا ، ويرى بينار وزملاؤه أن هذا الأنموذج قد ولد عام ١٩١٨ وأنه قد مات عام ١٩٦٩ ، مروراً برالف تايلور Ralph Taylor وهيلدا تابا Hilda Taba وغيرهم .

أنظر : Ibid, p.6, p.15

ويتزايد يوماً بعد يوم الرافضون للنظرة التقنية إلى التربية ومناهج التعليم .

أنظر على سبيل المثال :

Bruner, Jerome (1996). **The Culture of Education,** Fifth printing, 1999. Cambridge : Harvard University Press.

(١٩) Pinar et al, Op cit, p. 16

(٢٠) يرى بينار وزملاؤه ، مستشهدين فى ذلك بأقوال غيرهم ، أن عملية تطوير المنهج عملية نسبية ، وأنها تظل باقية فى مجالى تعليم العلوم وتعليم الرياضيات ، بينما تؤدى النظرة العامة إلى المناهج ، وبوجه خاص عند أولئك المهتمين بالعلاقات بين المواد الدراسية ، وعلاقاتها ببعض الأمور غير المؤسسية ، مثل العنصر والنوع ، إلى أنه يقل - فى هذه الأحوال - مدى مجال «تطوير المناهج» (فى مقابل الفهم) إلى حد كبير .

أنظر : Ibid

(٢١) أنظر :

فايز مراد مينا (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ؛ نظرة إلى عمل باينر وزملائه» ، **مستقبل التربية العربية** ، ١(٣) ، ص ص١٦٧-١٨٠ . ص ص١٦٩-١٧٠

ولأهمية هذا المقال بالنسبة للعمل الحالى ، فقد تم إلحاقه به «كملحق رقم١» .

أنظر أيضاً نقداً لهذا العمل فى :

أحمد المهدى عبدالحليم (أكتوبر ١٩٩٥) . «دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد (تعقيب وإضافة)» ، **مستقبل التربية العربية** ، ١ (٤) ، ص ص٢٢٧-٢٣٦ .

(٢٢) وقد حاول الكاتب الاجتهاد فى هذا الشأن فى مجال تعليم الرياضيات ، انظر على سبيل المثال :

Mina, Fayez (November2000). "Theorizing for Non- Theoretical Approaches in Mathematics Education." In : Alan Rogerson (Ed.), **Proceedings of the International Conference on "Mathematics for Living"**, Amman, Jordan, November18-23, 2000 (The keynote speech of the conference), pp.6-10.

(٢٣) حيث لايجب أن يقتصر التناول فقط على الجوانب المتعلقة بالسياسة أو العنصر أو السيرة الذاتية أو النوع أو اللاهوت أو العالمية ... وهكذا .

(٢٤) والجدير بالذكر ، أن معالم الإنموذج الأساسى المقترح للمنهج تتضح بعض معالمها كحصيلة لما قدمه الكاتب فى هذا العمل بصورة كلية .

(٢٥) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٢٠-٢٥ ، ص ص٢٣٠-٢٣٦ .

(٢٦) أول من طرح هذا التصور هو المغفور له أ.د. رشدى لبيب . ويلاحظ أن

الشكل التالى مأخوذ بتصرف . لاحظ أيضاً إضافة مناخ (بيئة) التعلم كأحد مكونات طرق التعليم .

(٢٧) ومن أشهر النماذج التى تعبر عن هذه التصورات ؛ نموذج تايلور ، ونموذج هيلر Wheeler ، ونموذج كير ، وللتفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ، ص ص٢٣٢-٢٣٤ .

(٢٨) من أمثلة الأمور الفنية التى ترتبط بتحديد محتوى المنهج مايطلق عليه «المنظور (أو المدى) والتتابع» ، ويمكن بتحليل مكونات كل من المدى والتتابع التوصل إلى أنها تتضمن مفاهيم متنوعة وخيارات فلسفية . هذا ، فضلاً عن أن العالم المتقدم أصبح يغفل هذه المفاهيم (ربما باستثناء الرياضيات وأحياناً العلوم) ، وذلك بالنظر إلى أنها تعتمد على مسلمة «محدودية المادة الدراسية التى تقدم للطلاب» وتحد من انطلاقتهم فى البحث والمعرفة والنقد ... إلخ .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ص ص١٧٢-١٧٥ .

(٢٩) وتعنى الكوكبية (أو الكوكبة) globalization :

«التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء إلى وطن محدد أو لدولة معينة ، ودون الحاجة لإجراءات حكومية» .

إسماعيل صبرى عبدالله (يناير ١٩٩٩) . «توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط . ص٧

(٣٠) أنظر :

المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس (١٩٧٩) . **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية .

ويرجح أن إنشاء المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى (١٩٩٠) قد جاء نتيجة ماقدمته الندوة المشار إليها فى هذا الهامش (لاحظ أن شعار هذا المركز يمثل موضوع تلك الندوة) .

الباب الثانى

قضايا تتعلق بأسس بناء المنهج

يناقش هذا الباب بعض القضايا التى تتصل بأسس بناء المنهج . ومع أن معظم عناوين الفصول الواردة فى هذا الباب من العناوين المألوفة ، إلا أن محتوى الموضوعات المتضمنة فيها يغلب عليه الاختلاف . كذلك ، فإنه يأتى فى مقدمة فصول هذا الباب «العلم الحديث ومناهج التعليم» ، وهذا أمر يبدو أنه جديد .

الفصل الثانى

العلم الحديث ومناهج التعليم

مقـدمة

تعد مناهج التعليم بطبيعتها ، أو يجب أن تكون ، حساسة للتغيرات المعاصرة فى العلم وفى منهجية البحث فيه . ولقد شهد العلم تغيرات متسارعة يمكن إرجاع بداياتها الأولى إلى حوالى الثلاثينيات من القرن الماضى ، لم تقتصر على حجم المعرفة ، وإنما تجاوزتها إلى منهجية العلم ، أى أساليب التعامل مع المعرفة .

ولقد توصل علماء التربية منذ بضعة عقود إلى استحالة تعليم أى فرد المعارف الأساسية فى مجال معرفى معين خلال سنوات التعليم النظامى . ومن ثم فلقد اتجهوا إلى الدعوة إلى التركيز على «تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم» ، وإلى تنمية أسلوب حل المشكلات والتفكير الإبداعى . ولقد كانت النتيجة الطبيعية لذلك أن الصورة المثالية لتعليم الطالب خلال المراحل المختلفة من التعليم النظامى ، أى من الحضانة وحتى نهاية الدراسة الجامعية على الأقل ، أن يكون «باحثاً» . ومع التسليم بأن ذلك يتم بدرجات وبصور مختلفة ، فإنه يجمع بينها أن يكون المتعلم فيها جميعاً فى موقف الباحث . وبطبيعة الحال ، فلابد من تناول المعرفة المعاصرة بصورة تعبر عما توصل إليه العلم ، وبالإسلوب الذى يعكس التطورات والخصائص الحالية والمستقبلية لمنهجية العلم . وهذا هو مبرر اختيارنا لموضوع هذا الفصل فى مقدمة القضايا المتعلقة بأسس بناء المنهج .

ويدور الفصل الحالى حول أهم التطورات العلمية المعاصرة ومضامينها بالنسبة إلى مجال المناهج .

أهم التطورات العلمية المعاصرة [١]

ويمكن تلخيص أهم التطورات العلمية المعاصرة فيما يلى :

١- لم تعد توجد قوانين بسيطة ومطلقة تحكم الحركة والكون

منذ زمن نيوتن فى القرنين السابع عشر والثامن عشر (١٦٤٢-١٧٢٧) وبصورة تقريبية حتى أينشتين فى القرن العشرين (١٨٧٩-١٩٥٥) ، كانت توجد قوانين بسيطة ومطلقة تحكم الحركة والكون ، **وكان ينظر إلى الصدفة وعدم النظام على أنها خدع معرفية تتبدد مع المزيد من الفهم .**

وقد أدى ظهور النظرية النسبية **إلى رفض الأفكار الخاصة بالفضاء المطلق والزمن المطلق** ، كما أدى ظهور المبدأ الثانى للثرموديناميه (بما تتضمنه من عدم النظام ، والتصادم ، والتشتت ... وهكذا) ، **إلى قبول فكرة عدم الإنتظام فى الكون .**

٢- وحدة المعرفة الإنسانية

كان يتم تصنيف المعارف وفق تصنيفات معينة ، مثلاً علوم إنسانية وعلوم طبيعية ، **كل مجموعة فيها عدد من الفروع التى تكاد أن تكون قائمة بذاتها** ، ويتم البحث غالباً فى موضوعات جزئية فى إطار فرع من فروع المعرفة .

وقد أدى ظهور النظرية العامة للنسق ونظرية السيبرناطيقيا ، وماتبع ذلك من ظهور نظريات تدرس سلوك الأنساق الكلية (مثل نظرية الكارثة catastrophe theory ونظرية الفوضى chaos theory ، **إلى الربط بين الخصائص المميزة للمجالات المعرفية المختلفة والنظرة عبر المعرفية** transdisciplinary **ورفض النظرة الخطية ، ولم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا فى ضوء تكاملها فى الإطار الكلى .**

٣- لم يعد البحث محايداً

كان ينظر إلى العلم على أنه محايد وللعلماء على أنهم محايدين . ويرتبط بذلك فكرة الضبط التجريبى (التى تقوم على عدم الاختلاف فى أى متغير سوى المتغير التجريبى) . **أما الآن فلم يعد من الممكن استبعاد الباحث نفسه من النسق البحثى . ولقد تجاوز العلم المعاصر الثنائية التقليدية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية ، كما أصبح ينظر إلى منهج البحث باعتباره ليس محايداً .**

ومن ثم ، فإن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيمياً تماماً ، ولم يعد

من الممكن الاعتماد على الضبط التجريبي في تعرف وقائع جديدة .

٤- لم يعد الفكر محكوماً بالمنطق ، ولم تعد المعرفة يقينية

أدت نظرية كيرت جودل Kurt Gödel في عدم القابلية للحسم undecid-ability (التي مؤداها أنه في أي نظام شكلي توجد قضايا صحيحة لايمكن برهانها) ، وكذلك إحلال كارل بوبر Karl Popper لمحك القابلية للبطلان falsei-ability محل القابلية للتحقق verification إلى أن الفكر لم يعد محكوماً بالمنطق، بل على الأصح فإن المنطق يكون محكوم بالفكر .

أما عن الوصول إلى نتائج يقينية فيستبعدها العلماء بعد ظهور مبدأ عدم اليقين عند هايزنبرج (كلما إزدادت معرفتنا بحركة الجزئ الذرى تقل معرفتنا بموضعه ، والعكس صحيح ، أى أننا لانستطيع معرفة الحركة والموضع فى آن واحد) .

٥- يقترح أن يكون الغرض الأساسى من العلم فهم الواقع بقصد التأثير فيه وتغييره

فبعد أن كان ينظر إلى أهداف العلم على أنها الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم ، لم يعد يوجد معنى الآن للتنبؤ فى ضوء عدم اليقينية (ويصبح مجال التنبؤ هو التنبؤ المشروط .. إذا كان .. فإن ..) ، أما عن التحكم فيصعب الحديث عنه (كيف يتحكم الإنسان فى واقع هو نفسه جزء منه ؟) .

ويرتبط بذلك أيضاً عدم اكتمال المعرفة حيث ينظر إلى الواقع باعتباره متعدداً ، وليس مفرداً ، فمهما فعلنا فلن نصل إلى معرفة مكتملة .

٦- التحام المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية

تكاد أن تختفى اليوم الفواصل الزمنية بين العلم الأساسى والعلم التطبيقى والمنتجات التكنولوجية ، كما يتعذر الفصل بين النظرية وتطبيقها وماينشأ عنها من منتجات (ولقد اخترنا من البداية استخدام مصطلح «معرفة» باعتباره يعبر عن المجالات «المعرفية» والمهارية معاً) .

٧- التطور فى تقنيات الاتصال والقياس ووحداته والحساب العلمى

ولعلنا جميعاً نلمس الآثار المترتبة على استخدام الحاسوب والإنترنت والبرامج الخاصة بالحساب العلمى ، وتطور أجهزة القياس ووحداته (٢) ، على تطور العلم (فضلاً عن الآثار التربوية) .

توصف جملة الأوضاع المعاصرة للعلم بالتعقد .

وتوصف الأساليب التى يتم التعامل بها معها بمنهجية التعقد .

مناهج التعليم والتعقد (٣)

يمكن تلخيص أهم التوجهات العامة فى مناهج التعليم فى ضوء التعقد كما يلى (٤) :

١- **تنمية النظرة الكلية** ، وذلك بإثارة تساؤلات عن الأشياء التى يحتمل أن تؤثر فى موضوع الدراسة والعلاقات فيما بينها ، وتشجيع الإجابات التى يمكن أن نتلقاها - مهما كانت تبدو غريبة - وإثارة الحوار حولها .

٢- **تنمية العادات الفكرية والسلوكية المتصلة بالحوار** . فإذا كان الحوار فى جوهره «أخذ وعطاء ينتهى بين المتحاورين إلى أن يعدلوا الأفكار التى بدأ كل منهم منها»(وأن يثيروا تساؤلات جديدة) ، فإن اكتساب القدرة على المراجعة المستمرة للأفكار السابقة فى ضوء مايتبين احتمال صحته هو أساس هام لكى يصبح للحوار معنى . ويتطلب ذلك توفير مناخ ملائم يشعر فيه الطالب بحريته فى إبداء وجهة نظره ، واحترام الرأى المخالف ، مع الامتناع عن اتخاذ موقف «سلطوى» (من جانب المعلم) فى الحوار ، ومناقشة الأمر من «جميع أوجهه» - سواء ذاتياً أم بصوت عال - قبل إصدار الأحكام بشأنه .

٣- **التعرف على مصادر المعرفة المتاحة** ، سواء عن طريق سؤال الآخرين ، أو من الصحف أو المجلات أو الكتب المتوافرة فى مكتبة المدرسة أو المكتبات العامة، وحتى استخدام الحاسوب والإنترنت ، **وجمع المعرفة بصورة منظمة.**

٤- **التعامل مع المعرفة فى أطر متكاملة** . وقد يتم ذلك فى إطار أن تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات معينة بحيث تنتمى مصادرها إلى مجالات معرفية متعددة ، أو فى إطار مشروعات معينة (قد تكون مشروعات

لها طابع نظرى أو عملى أو كليهما) . وفى أضعف الأحوال تتم الإشارة إلى تطبيقات معرفية معينة فى مجالات مختلفة ، مع تحاشى الربط بين معارف معينة ومجال دراسى محدد ، ويساعد على ذلك ارتباط موضوعات الدراسة بقضايا مجتمعية ومحلية (يدور حولها الجدل) .

٥- **التأمل فى المعرفة التى أمكن الوصول إليها ومناقشتها وإبداء الرأى فيها (نقدها)، والسعى نحو تكوين علاقات جديدة بينها** (وهذا هو جوهر العملية الإبداعية) ، **وتوظيفها** (بسبل مختلفة ، قد تبدأ بإعادة النظر فى العلاقات السابقة ، وقد تصل حتى الاستخدام فى تغيير الواقع) .

٦- **تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة ، والسعى نحو إثارةالتساؤلات حولها ، واكتشاف كنهها .**

٧- **التدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها** ، ومن الوارد استبعاد بعضها أو ترجيح أحدها أو بعضها .

٨- **ممارسة العمل الجماعى فى صوره وأشكاله المختلفة** باعتباره شرطاً أساسياً للتعامل مع التعقد . قد يأخذ العمل الجماعى صورة الحوار أو العصف الذهنى أو فرق العمل والبحث الجماعى ، أو اللعب ، أو الأداء الرياضى أو المسرحى أو تنظيم الندوات واللقاءات ... وهكذا .

ونشير فى هذا السياق إلى ضرورة النظر إلى النشاط التعليمى كجزء متكامل مع المنهج واتخاذ ذلك كأساس لممارسة «التعقد» (وبناء شخصية المتعلمين فى ذات الوقت) .

٩- **تنمية القدرة على التلخيص والشرح وتقديم التقارير** (شفاهة أو كتابة) .

١٠- أخيراً ، وليس آخراً ، **تنمية اهتمامات مستقبلية** ، وذلك بأساليب مختلفة ، من الخيال العلمى إلى كتابة تقارير عن التغيرات فى مجالات معينة فى مدى زمنى معين ، إلى إثارة تساؤلات عن «ماذا لو حدث أن ....» ، وتساؤلات عن احتمالات المستقبل فى مجالات معينة ... وهكذا ، وحتى الاطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدها ، بل والمساهمة فى إجراء دراسات مستقبلية مبسطة .

والواقع أن الأخذ بهذه التوجهات يترتب عليه تغيرات قيمية ومجتمعية ومعرفية ، لايتسع الوقت لتناولها وتحليلها فى السياق الحالى ، ويكفى أن نتخيل صورة التغيرات التى يمكن أن تحدث لكل من «الطالب» و «المعلم» و«المدرسة» و «الشارع» و «مكان العمل» و «المنزل» .. نتيجة لتطبيق تلك التوجهات .

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن التوجهات السابقة تعبر بصورة أساسية عن المتطلبات السابقة اللازمة «للباحث» (٥) ، فإن النتائج التى توصلنا إليها تقبل المقارنة مع ماتوصل إليه وليم دول William Doll عن خصائص المنهج فى عصر مابعد الحداثة (٦) . كذلك ، فإننا نشير إلى أن هذه التوجهات المقترحة تتفق مع ما أجمع عليه علماء النفس من مبادئ للتعلم (٧) .

هوامش الفصل الثانى

(١) يعد ذلك حصيلة الرجوع إلى مراجع متعددة ، منها على سبيل المثال:

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

فؤاد أبو حطب (١٩٩٩) . «نحو فلسفة جديدة لعلم النفس» ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ص٨-٢٠ .

نبيل على (سبتمبر ١٩٩٩) . «عملية إطلاق العقل العربى» ، **وجهات نظر** ، ٨ ، ص ص٢٦-٣١ .

Aida, S. et al (1984). **The Science and Praxis of Complexity.** Tokyo : The United Nations University.

Akbaba, Sadegul; Aksoy, Naciye and Esen, Aysel (1999). "Peace, Education, Conflict Resolution and Chaos Theory", **Journal of Interdisciplinary Education,** 3(1) (pp.118-126). San Antonio, Texas: Burk Publishing Company.

(٢) وماترتب على ذلك ، على سبيل المثال ، من ظهور «تكنولوجيا النانو» والتى تتضمن تقنية ومواد بمعدل النانومتر- أى من جزء من بليون من المتر ، وإن كانت التكنولوجيا الجارية تستخدم معدل الميكرومتر - أى جزء من المليون من المتر . أنظر :

Hines, Andy (1998). "Nanotechnolog". In: George Thomas Kurian and Graham T.T. Molitor, **Encyclopedia of the Future** (pp. 647-649). New York : Simon & Schuster Macmillam.

(٣) يعتمد المنهج المتبع فى دراسة هذا القسم على العناصر التالية :

- التعرف على سلوك الباحث فى ضوء التعقد .

- تحديد المتطلبات الأساسية اللازمة فى مراحل التعليم السابقة للوصول إلى سلوك الباحث .

- تحديد مايجب عمله لتنمية هذه المتطلبات .

أنظر :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ص ٥٥-٥٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ص٦١-٦٤ .

ويلاحظ أن الكاتب يتحفظ فى هذا الشأن بقوله :

«وقبل الاستطراد ، فإنه ينبغى أن نؤكد منذ البداية أنه لامجال لمثل هذا الحديث إذا ماظلت مصادر المعرفة الأساسية تتمثل فى (المعلم) و (الكتاب المدرسى) ، أو إذا ماظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب (المحاضرة) ، أو فى ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة . وأيضاً من الشروط الضرورية للحديث عن مناهج التعليم فى ضوء التعقد التسليم بوجود ذكاوات متعددة قابلة للنمو ، وعلى نفس الدرجة من الأهمية ، وتوجيه المناهج نحو تنمية إبداعات متنوعة فى مجالاتها» .

المرجع السابق ، ص٦١ .

(٥) هذه النتائج مشتقة بصورة أساسية من الجزء الذى يتناول «التعقد فى مرحلة البحث العلمى» فى المرجع السابق .

أنظر : المرجع السابق ، ص٦٤ .

(٦) ويلاحظ دول أنه :

«لم يعنى تايلور والحركات السلوكية بالخميرة ferment ، حيث تجاهلتها نوعاً أو تغاضت عنها . وعلى أية حال ، فإن هذه الخميرة تكمن فى لاترتيب سشون Schon's messes ، ومشكلات ديوى Dewey's problems ، وعدم الإتزان لبياجيه Piaget's disequilibrium ، وحالات الشذوذ عن القياس عند كوهن Kuhn's anomalies ، حيث تكمن البذور ، ليس فقط للتطور والتحول» وإنما للحياة ذاتها» .

Doll, Jr. W. (1993). **A Postmodern Perspective on Curriculum.** New York: Teachers College Press. P.148

مقتبس عن : Pinar et al, Op cit, p.501

ويمكن تلخيص المبادئ التى يستند إليها منهج مابعد الحداثة فى : الثراء rich ، والاستطرادية recursive ، والعلاقاتية relational ، والصرامة rigourous (ويطلق عليها دول The four R's) .

يتمثل ثراء المنهج فى تعميقه من خلال مايحتويه من معانى مركبة وإمكانات أو تفسيرات متعددة ، وقدر مناسب من عدم الحتمية والشذوذ عن القياس ، والفوضى وعدم الإتزان والتفرق dissipation للخبرات المعاشة . ويمكن تنمية الثراء من خلال الحوار والتفسيرات وبناء الفرض والبرهان واللعب بالأنماط pattern playing .

وعن الاستطراد فإنه يتمثل فى العملية التى يتم فيها تأمل reflecting يتصل بعمل فرد ، وذلك للاكتشاف والمناقشة والاستقصاء فى كل من ذواتنا باعتبارنا صانعى المعنى ، وفى النص ذاته ، فى عملية تحولية نامية ، وذلك بقصد تطوير الكفاية فى مجالات القدرة على التنظيم والتجميع والاستقصاء فى إطار التوجه نحو حل المشكلات .

أما العلاقات فتتخذ بؤرتين ، فمن الناحية البيداجوجية تشير إلى الارتباطات فى إطار بنية المنهج ، بينما تأخذ العلاقات الثقافية فى النمو فى إطار من التأويل الشامل ، حيث يتم الإلحاح على الرواية والحوار كوسائل فى التفسير . وعن الصرامة فتهدف إلى حماية المنهج من السقوط فى أى من الإفراط فى النسبية أو الأنانة الوجدانية sentimental solipsism ، حيث يعاد تعريفها فى منهج مابعد الحداثة باعتبارها مزيجاً من عدم الحتمية والتفسير . وبعبارة أخرى ، فإنها تعنى المحاولة الواعية لاستكشاف المسلمات (المخبأة غالباً) ، وأيضاً مسارات المفاوضة negotiating passages بين هذه المسلمات ، حيث يكون الحوار له معنى وتحولى .

أنظر : Ibid, pp. 501-502

ويبدو أن الرواية والحوار ستلعب دوراً محورياً فى مناهج التعليم ، إذ بينما يرى دول أنها ستأتى إلى المقدمة فى دراسة «التاريخ واللغة والمكان» ، وحيث يربط الحوار فيما بينها جميعاً ، ويقدم لنا إحساساً بالثقافة التى تكون محلية

فى الأصل ولكنها كوكبية فى ترابطاتها (أنظر: Ibid) ، فإن برونر يطرح فكرة «روايات العلم» narrations of science كمدخل لتعليم العلوم .

أنظر : Bruner, Op cit, pp.115-125

(ويعزز ذلك فى فصول أخرى من هذا العمل) .

(٧) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٨٧-٨٩ .

الفصل الثالث

الثقافة والبيئة والمنهج

مقـــدمة

لاشك أن ثقافة مجتمع ما وأساليب التعامل مع البيئة فيه يشكلان بعض مكونات النسق المجتمعى ، وأنه لابد وأن يحدثا تأثيرهما فى مناهج التعليم ، بل ويمكن القول أنهما يشكلان بعض الأسس لبناء المنهج . والواقع أنه لايكاد أن يوجد خلاف حول ذلك ، ولكن الخلاف الحقيقى يبدأ عند محاولة تعريف الثقافة cul-ture والبيئة environment .

يقول حامد عمار [١] :

«أشاعت العلوم الاجتماعية والإنسانية مفهوم «الثقافة» ، ومع ذلك فإن استخداماتها حتى فى هذه العلوم ليست محددة ولاواضحة المعالم ، بل أن مفهومها يصاغ من وجهات نظر مختلفة . وقد ينطبق على مفاهيمها ما أحس به كل من أولئك المكفوفين عند ملامستهم لجسم الفيل . ومما يستحق الذكر أنها كلمة لم تتوافر فى كتابات الأقدمين ، لكن لغتنا السمحة قد أدخلتها بمفاهيم جديدة فى تواصلنا الرمزى . فالثقافة عند علماء الأنثروبولوجيا معان ، ولها فى مجال الفكر معان ، ونتحدث عن ثقافة المجتمع ، كما نتحدث عن وزارة معنية بقطاع الثقافة يضاف إليها الإعلام فى معظم الحالات . ويقال أن التعليم أو التعليم المدرسى لايكسب بالضرورة ثقافة ، كما أن المتخصصين والمهنيين ليسوا بالضرورة مثقفين...» .

ومع ذلك ، فلقد تعلمنا ، ومازلنا نعلم طلابنا ، أن الثقافة تعنى جميع أساليب الحياة السائدة فى المجتمع ، سواء الجانب الفكرى منها أو الجانب المادى[٢]. وقد يكون مبررنا إلى ذلك أن هذا التعريف للثقافة أكثر فائدة بالنسبة للدراسة فى التربية ، إذ أنه من المفروض ألا تتناول المدرسة الجانب الفكرى من حياة المجتمع فقط ، بل يجب أن تتناول جميع أوجه الحياة التى تؤثر فى الفرد

والمجتمع [٣] . ولو دققنا النظر فى هذا الفهم للثقافة نجد أنه يكاد أن يتضمن أيضاً مفهوم «البيئة» ، بينما توجد حاجة إلى تسليط الأضواء عليها ، حيث أصبحت القضايا الخاصة بها تؤرق أفراد الجنس البشرى من مجتمعات مختلفة . ولذلك ، فمع التسليم بتقاطع الثقافة والبيئة ، حتى فى حال تجاوز مفهوم الثقافة الذى سبقت الإشارة إليه ، فإنه يظل من المفيد دراسة مفهومى الثقافة والبيئة بصورة منفصلة فى سياق تحديد أسس بناء المنهج ، مع تلمس سبل الربط بينهما فى الممارسات التعليمية .

وفى هذا الإطار ، يتناول الفصل الحالى الموضوعات التالية :

١- مفاهيم أساسية .

٢- قضايا ثقافية تتعلق بالمنهج .

٣- الطبيعة الخاصة بالقضايا البيئية وإسهام مناهج التعليم فى التصدى لها.

٤- الوضع الراهن للتربية البيئية .

مفاهيم أساسية

يبدو أننا سنتخلى عن المفهوم الأنثروبولوجى للثقافة ، فنعتبر أن :

«... مفهوم الثقافة الذى نصطلح عليه هنا هو النسق الفكرى والقيمى والأخلاقى الذى يتخلل حياة المجتمع وحركته ، وهذا بالضرورة يتفاعل مع معطياته المادية وأوضاعه الاقتصادية وتشكيلاته الاجتماعية» [٤] .

وهذا الفهم يحصر الثقافة فى الجانب المعنوى من حياة المجتمع (مع تأكيد تفاعلها مع المعطيات الأخرى) ، كما أنه يلح على «النظرة النسقية» التى نتبناها . ويؤكد التوجه نحو الأخذ بتعريف عمار السابق ، ماورد فى المعجم الوسيط [٥] من أن الثقافة هى «العلوم والمعارف والفنون التى يطلب الحذق فيها» ، وماورد فى قاموس لونجمان Longman [٦] فى أحد المعانى عن الثقافة أنها «النسق المعين للفن والفكر والعادات لمجتمع» .

أما مفهوم البيئة ، فنرجح أنه «مصطلح يطلق بإيجاز على مجموع مايحيط بوجود سائر الكائنات الحية ، الذى تستمد منها مقومات حياتها» [٧] .

قضايا ثقافية تتعلق بالمنهج

يمكن عرض بعض أهم القضايا الثقافية التى تتعلق بالمنهج كما يأتى :

١ - المنهج الخفى hidden curriculum

يمكن الاتفاق على تعدد الوظائف الثقافية للمدرسة ؛ فبعضها يسعى إلى إحداث تغيرات اجتماعية - فى إطار النسق المجتمعى القائم ، وبعضها يسعى إلى المحافظة على بعض القيم الأساسية لهذه الثقافة . ولابد أن نشير فى هذا السياق إلى الجدل الذى يدور فى الأدبيات التربوية المعاصرة عن دور المدرسة فى الضبط الاجتماعى social control وعن وظيفة المنهج فى إعادة توليد (أو إنتاج) re-production للثقافة القائمة ، حيث تقوم المدرسة بإكساب التلاميذ المعتقدات والقيم والممارسات الاجتماعية السائدة ، جنباً إلى جنب مع الأسرة والمؤسسات الدينية والروابط والجمعيات المهنية ... وهكذا [٨] . هذا ، وتوجد شواهد ميدانية على أنه بالرغم من دراسة تلاميذ المدرسة الابتدائية لمادة موحدة ، فإن تلاميذ المدارس التى يغلب عليها طبقات اجتماعية مختلفة (الطبقات العاملة ، الوسطى ، الأغنياء ، الصفوة) توجد بينهم خبرات شديدة الاختلاف نتيجة لما درسوه فى مناهج المدرسة [٩] .

ولقد أدت الحركة النقدية فى التربية فى أوروبا إلى ظهور مفهوم المنهج الخفى حيث يتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية والتعامل مع زملائهم ومعلميهم فى الفصل الدراسى ، دون أن يكون ذلك وارداً فى أهداف المنهج الرسمى ، بل قد يكون بعض ما يتعلمه التلاميذ فى هذا الإطار متعارضاً مع الأهداف الاجتماعية المعلنة [١٠] .

وإذا كنا نلح على ضرورة النظر إلى دور المدرسة فى السياق الاجتماعى وإلى التسليم بالجانب المحافظ من الوظيفة الثقافية للمدرسة ، فإننا نلح أيضاً على أهمية إعطاء عناية خاصة فى مناهج التعليم إلى نقد التراث الثقافى ، وإلى السعى نحو التقليل من التباينات التعليمية ، وإلى ضرورة أن نتناول بصورة جدلية تفاعل الطلاب وردود فعلهم إزاء القيم والاتجاهات وأساليب الحياة التى تدعو إليها المدرسة[١١] .

٢- تنمية القيم والشخصية القومية (١٢)

تحتل القيم مكاناً محورياً فى الجوانب الوجدانية إذ أنها تشكل أحكاماً معيارية ، تكتسب أهميتها من حيث كونها دوافع قوية للسلوك الإنسانى ومن حيث تشكيلها لاختيارات البشر . وتوجد علاقة جدلية بين القيم الاجتماعية والنسق الاجتماعى من جهة ، وغيره من الأنساق الأكبر ، مما يؤدى إلى إتخاذ القيم صوراً مختلفة وإلى تغير بعضها فى المدى الزمنى البعيد نسبياً . وهنا تبرز الوظيفة المحافظة للتربية ، والتى تتمثل فى إعادة إنتاج الثقافة الاجتماعية القائمة ، مع احتمال أن يكون ذلك بصورة معينة أو صور مختلفة .

ومن الظواهر الطبيعية أن يحدث مايسمى «الصراع القيمى» بين الأجيال ، ويتمثل - من وجهة نظرنا - فى إعادة ترتيب الأولويات بين مجموعات القيم (اقتصادية ، سياسية ، دينية ، علمية .. إلخ) أو فيما بين مكونات المجموعة الواحدة منها عبر الأجيال المختلفة . ويقابل ذلك ، انتشار قيم معينة عبر أجيال المجتمع المختلفة فى فترة تاريخية معينة ، مما يمكن أن يسهم فى تشكيل «أنماط الشخصية القومية» . ومع أن مفهوم «الشخصية القومية» محاط ببعض التحفظات ، فإنه يمكن تجنب مثل هذه التحفظات عن طريق الحديث عن أقطاب بعض سمات الشخصية ، أى قطب موجب وقطب سالب لسمة معينة ، ولبعض مكوناتها الفرعية ، دون الخوص فى مدى سيادة أى من هذين القطبين (السالب أو الموجب) . ويفيد طرح مثل هذا التصور فى السعى المنظم لمناهج التعليم من أجل دعم الأقطاب الموجبة على حساب الأقطاب السالبة .

فإذا حاولنا التصدى لدراسة أهم أقطاب سمات الشخصية المصرية ، فقد نجدها : الشكلية مقابل الجوهرية ، الفردية مقابل الجماعية ، التفكير غير ا لعلمى مقابل التفكير العلمى ، الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلى (١٣) . ويقصد بتنمية القيم السعى المقصود نحو دعم الأقطاب الموجبة للشخصية المصرية (أى : الجوهرية ، والجماعية ، والتفكير العلمى ، والمعاصرة والتفكير المستقبلى) . ومن الأمور التى يجب استثمارها من وجهة نظر تعليمية ذلك القبول الاجتماعى العام للأقطاب الموجبة فى سمات الشخصية ، رغم أنه يكاد أن يتوقف - فى أحوال كثيرة- عند حدود القبول اللفظى دون الممارسات السلوكية .

ويلخص الجدول التالى التصور الإجرائى للكاتب عن العناصر المكونة لأقطاب سمات الشخصية المصرية [١٤] .

جدول رقم (١)

تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب بعض سمات الشخصية المصرية

السمة	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
الشكلية مقابل الجوهرية	أ – الربط بين المكانة وبين اعتبارات إسمية مثل المؤهل الدراسى ، الوضع فى الأسرة، النوع ، طبيعة العمل ، بغض النظر عن الإسهام الفعلى للفرد فى حياة الجماعة .	أ – الربط بين مكانة الفرد وإسهامه فى خدمة الجماعة وتحقيق أهدافها وتحسين أحوالها.
	ب– التركيز على استكمال الشكل المناسب ، بغض النظر عن مدى خدمته للمضمون أو الجوهر .	ب– الاهتمام بالجوهر مع مراعاة الشكل فى إطار من وحدة الشكل والمضمون .
	جـ– المجاملة السطحية والموافقة الشكلية بغض النظر عن الاقتناع الكامل .	جـ– التحليل وإبداء الرأى بناء على أسباب واضحة بغض النظر عن اتفاقها واختلافها مع الطرف الآخر .
	د– الوصول للهدف بأقصر الطرق وأسرعها بغض النظر عن الوسائل المتبعة من أجل ذلك .	د– وحدة الوسائل والغايات (الغاية النبيلة لابد لها من وسيلة نبيلة) .

تابع : تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب بعض سمات الشخصية المصرية

السمة	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
الفـردية مـقـابل الجماعية	أ - تمسك الفرد برأيه دون وجود مـبـررات واضـحـة أو رغم وجود شواهد تبين خطئه .	أ - احترام الرأى المخالف وتغيير الرأى والنقد الذاتى (فى حال ظهور ما يبين عدم صحة رأيه)، واحترام رأى الجماعة حتى إذا خالف رأى الفرد .
	ب- تفضيل العمل الفردى .	ب- القدرة على العمل فى إتساق وانسجام ضمن جماعة .
	جـ- المبالغة فى إظهار الفرد لدوره وقيمته .	جـ- القـدرة على تقـدير الحـجم الحقيقى لدور الفرد فى إطار الجماعة ، وتقدير إسهامات الآخرين ممن عاونوه فى أداء دوره .
	د- الانطلاق فى تقـيـيم أى مـوقف من المواقف من زاوية الفـائدة (أو الضـرر) الذى يعود على الفرد .	د- الانطلاق فى تقييم أى موقف من المواقف من منطلق النفع العـام ، حـتى إذا كـان ذلك يتعارض مع مصلحة الفرد الشخصية .
	هـ- تبرير الأخطاء وإلقائها على الآخرين .	هـ- القـدرة على تحـديد الفـرد لأخطائه ومسئوليته عنها فى ضـوء فـهم دوره وأدوار الأطراف الأخرى ولطبيعة الموقف بأكمله .

تابع : تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب بعض سمات الشخصية المصرية

السمة	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
التفكير غير العلمى مقابل التفكير العلمى	أ - عدم الاستناد إلى مبررات محددة عند قبول وقائع معرفية جديدة .	أ - الاستناد إلى مبررات محددة عند قبول وقائع معرفية جديدة .
	ب- التوفيق بين الوقائع المعرفية الجديدة والمعتقدات السابقة .	ب- مناقشة مدى اتفاق أو اختلاف الوقائع المعرفية الجديدة مع المعتقدات السابقة، ومراجعة هذه المعتقدات فى ضوء ذلك .
	جـ- النظر إلى الوقائع المعرفية على أنها مطلقة غير قابلة للتعديل أو التغيير .	جـ- النظر إلى الوقائع المعرفية على أنها نسبية ، قابلة للتعديل والتغيير.
	د-عدم الإستناد إلى التخطيط فى تحقيق الأغراض أو الغايات .	د- الاستناد إلى التخطيط فى تحقيق الأغراض أو الغايات .
الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلى	أ - النظر إلى التغيرات المعرفية والتكنولوجية على أنها ذات تأثير هامشى فى الحياة الإنسانية .	أ - النظرة «النسقية» إلى جميع جوانب الحياة فى تشابكاتها وتقاطعاتها .
	ب- الاحتكام إلى الماضى فى اتخاذ قرارات فى أمور تتعلق بالحاضر والمستقبل .	ب- الاحتكام إلى المستقبل والحاضر فى اتخاذ قرارات تتعلق بأمور تختص بالحاضر والمستقبل .

تابع : تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب
بعض سمات الشخصية المصرية

السمة	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
تابع : الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلى	جـ- قفل - أو على الأقل مواربة- أبواب الاجتهاد والتطوير والإبداع . د- وضع صورة واحدة للمستقبل.	جـ- فتح أبواب الاجتهاد والتطوير والإبداع على مصراعيها . د- وضع بدائل مستقبلية .

ومن أمثلة القيم السائدة فى إطار العناصر السالبة لأقطاب الشخصية المصرية [١٥] ؛ النظرة إلى الإنسان (ومن ثم المعلم) على أنه منحرف إلى أن يثبت العكس ، الأولوية للحصول على «الشهادة» وليس «التعليم» ، الانفصال شبه الكامل بين الشعارات المرفوعة والواقع العملى .

ويقترح الكاتب السياسات التالية فيما يتعلق بمناهج التعليم من أجل تنمية القيم [١٦] :

(١) أن يكون النقد من الممارسات الأساسية فى إطار مناهج التعليم . ويرتبط بهذا توفير بيئة عقلانية مناسبة ، وممارسة احترام الرأى المخالف .

(٢) العمل على زيادة فاعلية المتعلم فى الموقف التعليمى ، ويرتبط ذلك بإحداث تغييرات أساسية فى طرق التدريس السائدة ، حيث يقترح استخدام طرق تعتمد على الحوار والعصف الذهنى والتعلم التعاونى والتكليفات البحثية .. وهكذا ، بطريقة مكثفة .

(٣) توظيف المنهجيات الحديثة فى العلم فى مناهج التعليم (وبخاصة منهجية التعقد) ، ويرتبط بذلك إحداث تغييرات أساسية فى مناهج التعلم إنطلاقاً من وحدة المعرفة وعدم يقينيتها وكشف حدود النظرة الخطية ... وهكذا .

(٤) دعم الأنشطة التعليمية ، وتوظيفها من أجل دعم الأقطاب الموجبة للشخصية المصرية .

(٥) أن لاتتوقف حدود مادة التعلم على تنبؤات معينة فى مجالات الدراسة ، وإنما يتم طرح «التنبؤ المشروط» ، مما يترتب عليه أن يمارس المتعلمون طرح البدائل المتعددة ، والتى تختلف باختلاف الشروط الابتدائية .

(٦) دعم التفكير المستقبلى ، ويرتبط بذلك إعادة قراءة الماضى فى ضوء المستقبل وتشجيع الخيال والإبداع .

(٧) إحداث تغييرات شاملة فى نظم وأساليب وأدوات التقويم السائدة .

٣- الصلات بين المنهج واحتياجات الأفراد الثقافية

يفترض أن تساعد مناهج التعليم الأفراد فى تفاعلهم مع المجتمع وفى الوفاء ببعض احتياجاتهم الثقافية للعيش فى هذا المجتمع . والواقع أن مناهج التعليم فى معظم دول العالم وخاصة فى الدول النامية ، قد نجحت فى بناء أسوار ضخمة تعزلها عن المجتمع وحاجات الأفراد فيه .

وفى تصورنا الشخصى أن ذلك يرجع إلى عدة أسباب ، يأتى فى مقدمتها تقسيم المناهج إلى مواد دراسية وفروع لها ، والإلتزام بتدريسها – غالباً –على هذا النحو ، إذ أن المشكلات المجتمعية والحياتية بطبيعتها متكاملة ، يصعب تجزئتها أو ردها إلى مجال دراسى– أو مجموعة من المجالات الدراسية – بصورة منفصلة . وفى كثير من الأحيان نجد أن الممارسات الثقافية تتجاوز تلك التعليمية [١٧] ، وذلك إضافة إلى الشكلية أو عدم توافر النظرة الشاملة فى تناول الاحتياجات الثقافية للمجتمع [١٨] .

ومن الطبيعى أن تتمثل مقترحات العلاج فى ربط مناهج التعليم بالحياة ، وتكامل هذه المناهج فيما بينها وفيما بينها وبين الحياة العملية ، والجدية فى مواجهة الأمور ، والانطلاق فى التصدى لقضايا التعليم من رؤية شاملة لاحتياجات المجتمع ... وهكذا [١٩] . ويبدو للكاتب أن أصعبها يتعلق بتحقيق التكامل ، خاصة وأن التقاليد التعليمية السائدة وبرامج تكوين المعلم ، ونظم الدراسة فى التعليم العالى .. وغيرها ، تؤدى إلى دعم النظرة الجزئية . والواقع أنه يمكن

قطع خطوات على طريق التكامل ، إذا ماتوافرت الإرادة ، أبسطها التنسيق بين مجالات الدراسة – أى تقديم موضوعات الدراسة فى التوقيت المناسب الذى يخدم موضوعات أخرى محددة ، إبراز الصلات بين المواد الدراسية وبينها وبين تطبيقاتها الحياتية ،التركيز على تلك التطبيقات ، التناول (الجاد أيضاً) لما يطلق عليه «العلوم المتكاملة» و «الدراسات الاجتماعية» .. وهكذا، بحيث تدور الدراسة فيها حول موضوعات وليس حول فروع لها، قيام المتعلمين بدراسات وبحوث تتجاوز حدود المجال الدراسى الواحد ، الاهتمام بالأنشطة المدرسية وأنشطة خدمة البيئة، تخصيص مجال دراسى – على الأقل – «للمشروعات» (ومن بينها المشروعات المعرفية) .. وغير ذلك . أما المقترحات الأخرى ، فإن تنفيذها ينطلق من درجة عالية من الوعى ووضوح الرؤية ، مع توافر بعض المتطلبات الاجتماعية (والشخصية) لدى القائمين على التعليم .. وهكذا .

الطبيعة الخاصة بالقضايا البيئية وإسهام مناهج التعليم فى التصدى لها

تتميز القضايا البيئية بطبيعة خاصة ، نحاول تحديد أهم ملامحها فيما يلى :

١– تتسم القضايا البيئية بالكوكبية ، حيث تتجاوز النتائج التى قد تترتب عليها حدود المكان والدول ، إذ لاتوجد فواصل طبيعية أو حدود من أى نوع يمكن أن تحد المشكلات البيئية الكبرى ونتائجها (مثلاً : ثقب الأوزون ، ارتفاع درجة حرارة الأرض ..) .

٢– تكمن جذور المشكلات البيئية فى خصائص الأنساق الاقتصادية الاجتماعية السياسية . ويوضح عصام الحناوى ذلك بقوله (٢٠) :

«ولقد شجع على هذه الرؤية دراستان نشرتا عام ١٩٧٢ ، أولاهما صدرت عن نادى روما بعنوان (حدود النمو) والثانية عن مجلة الإيكولوجيست بعنوان (مخطط للبقاء) (٢١) . فلقد قدم نادى روما سيناريو لمستقبل العالم اعتمد على المتغيرات والتفاعلات بين السكان والإنتاج الصناعى والخدمى ، موارد الغذاء والتلوث واستنزاف الموارد الطبيعية .. وخلص إلى أنه مع استمرار الوضع فى العالم بنفس أنماط ومعدلات ذلك الوقت ، فإن ذلك سوف يؤدى ، خلال مائة عام ، إلى استنزاف شبه كامل للموارد الطبيعية وإلى وجود مستويات مرتفعة من التلوث البيئى ستؤدى إلى كوارث وإلى تفشى الجوع فى مناطق متفرقة

من العالم . أما تقرير الإيكولوجيست فتناول بصورة عامة العلاقات المتشابكة بين الموارد الطبيعية والسكان وأساليب الزراعة المتبعة وحالة البيئة واحتياجات الدول النامية ، وخلص إلى أنه ينبغى خفض الاستهلاك فى دول الشمال لإتاحة موارد كافية لتنمية دول الجنوب لتفادى إحداث استنزاف فى الموارد العالمية المحدودة (٢٢)، .

٣- وتأسيساً على ماسبق ، فإن القضية - ومن ثم الحل ، يكمن فى إيجاد أنماط إنمائية بديلة تضمن قابلية استمرار التنمية بدون تدمير البيئة . ومنذ صدور تقرير لجنة الأمم المتحدة للبيئة والتنمية عام ١٩٨٧ (٢٣) تم التأكيد على مفهوم التنمية المطردة (التنمية المستدامة) sustainable development . وبالرغم من عدم وجود تعريف دولى معترف به لتعبير التنمية المطردة ، فإن هناك شبه إجماع على أنها تتضمن العناصر الآتية (٢٤) :

أ - الوفاء بحاجات الحاضر دون الحد من قدرة أجيال المستقبل على الوفاء بحاجاتها .

ب- الإدارة الواعية للمصادر المتاحة والقدرات البيئية وإعادة تأهيل البيئة التى تعرضت للتدهور وسوء الاستخدام .

جـ- الأخذ بسياسات التوقعات والوقاية للتعامل مع القضايا البيئية الآخذة فى الظهور .

د- وضع سياسات للبيئة والتنمية نابعة من الحاجة إلى التنمية القابلة للاستمرار مع التركيز على تنشيط النمو وتغيير نوعيته ، ومعالجة الفقر وسد حاجات الإنسان ، والتعامل مع مشكلات النمو السكانى ، ومع صون وتنمية قاعدة المصادر ، وإعادة توجيه التكنولوجيا وإدارة المخاطر ، ودمج البيئة والاقتصاد فى صنع القرار .

٤- أدرك المعنيون بقضايا البيئة فى العالم خطر القضايا والمشكلات المتعلقة بها، وأهمية التربية البيئية والوعى البيئى (٢٥) ، والحاجة إلى تضافر الجهود على المستوى العالمى من أجل تحسين البيئة والحد من مشكلاتها . وتجاوب معهم رجال التربية والمعنيون بقضاياها (٢٦)، فلم يخلو أى منهج فى جميع أنحاء المعمورة من دراسة -يختلف مداها وإسلوبها - لقضايا البيئة ومشكلاتها .

وتجدر الإشارة إلى الملاحظات الآتية :

(١) يمكن النظر إلى البيئة فى مستويات مختلفة ؛ المحلى ، القومى ، الإقليمى ، الكوكبى . وإذا كان التعليم يبدأ عادة بأمثلة وقضايا ومشكلات على المستوى المحلى ، فإنه لايوجد مايمنع من ربط – أو محاولة ربط – هذه الأمثلة والقضايا والمشكلات بما يناظرها على المستويات الأخرى كلما كان ذلك مناسباً .

(٢) يمكن تقديم «المعرفة البيئية» على مستويات متعددة ؛ مجرد التعرف على أحوال البيئة ومشكلاتها ومايتصل بها من قضايا وواجبنا إزائها ، الامتناع عن بعض السلوكيات الضارة بالبيئة ، الإسهام الإيجابى فى تنمية البيئة . ونحن نرى أن تركز التربية البيئية على المستوى الثالث (أى السلوك الإيجابى) [٢٧] . ويدعم ذلك أن أهداف التربية البيئية يجب أن تتجاوز مجرد «المعرفة» و «المحافظة» إلى تغيير الاتجاهات والسلوك الإيجابى .

(٣) للبيئة أبعادها المختلفة ؛ الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . وقد يكون المدخل إلى تغطية هذه الأبعاد الربط بين البيئة والتنمية ونشر فكر «التنمية المطردة» (أو المستدامة) على النحو الذى ذكرناه سابقاً .

(٤) القضايا المتعلقة بالبيئة بطبيعتها متكاملة ، فهى تتصدى لمشكلات مركبة ، لايمكن ردها فى الغالب – بصورة بسيطة – إلى مجال معرفى معين . ولقد ظهر اتجاهان فى التربية البيئية ، الأول يرى أنها «مسئولية كل المعلمين» [٢٨] ، حيث نجد لها تطبيقات فى جميع مجالات المعرفة يمكن أن تقدم بصورة متكاملة مع المادة الدراسية ، أما الثانى فتخصص فى إطاره مادة أو وحدة أو عدة وحدات فى التربية البيئية . ويرى الكاتب أن هذين الاتجاهين ليسا متعارضين ، ويمكن توظيفهما معاً ، بشرط أن تقدم مادة التعلم بصورة متكاملة (فى مستويات مختلفة من التكامل) ، وأن يدور جزء منها خارج جدران الفصل الدراسى ، وأن نتيح الفرصة للمتعلمين من أجل السلوك الإيجابى نحو البيئة .

الوضع الراهن للتربية البيئية

لما كانت التربية البيئية تشكل نسقاً فرعياً لنسق المنهج ، الذى هو بدوره – كما سبقت الإشارة – نسقاً فرعياً للنظام التعليمى والنسق المجتمعى والأنساق الإقليمية والإنسانية ، فإن تقليدية النظام التعليمى – فى مصر والدول العربية والدول النامية وبعض الدول الأخرى –وخاصة من حيث طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة إضافة إلى محتوى المناهج وشكلية الأنشطة التعليمية ، تحد من فاعلية التربية البيئية فى كثير من الأحوال .

وعلى سبيل المثال ، تشير الاقتباسات التالية إلى بعض أوضاع التربية البيئية فى مناهج التعليم فى مصر [٢٩] :

«وقد حاول المهتمون بقضايا التعليم فى مصر إدخال التربية البيئية ضمن برامج المدرسة الابتدائية بوسائل متعددة إلا أن تأكيد النظام التعليمى على الحفظ واستظهار الحقائق كان دائماً عائقاً دون تحقيق قدر يذكر من التربية البيئية لدى تلاميذ هذه المرحلة .

وقد أدخل مؤخراً منهج فى الصفوف الثلاثة الأولى يعالج بعض قضايا البيئة تحت مسمى (مشاهد وأنشطة) إلا أن التنفيذ الواقعى يلاقى كثيراً من الصعوبات ، منها التأكيد على الامتحانات ، وحفظ المادة بدلاً من محاولات جادة لتغيير سلوك التلاميذ نحو البيئة» .

وعن مناهج التعليم الثانوى :

«ففى الكيمياء – على سبيل المثال ، تدرس الصناعات على أنها تفاعلات كيميائية فى أجهزة بذاتها ، ولاتتعرض الدراسة لاقتصاديات الخامات ، أو للانبعاثات التى تنتج عن هذه التفاعلات ، وأثر هذه الانبعاثات على البيئة وتلويثها . فتدرس صناعات الصلب والسماد والأسمنت دون ذكر الآثار البيئية لهذه الصناعات . كما لاتدرس آثار الغازات المنبعثة من وسائل المواصلات والمصانع على صحة المواطنين ... وفى مناهج الفيزياء لاتركز المناهج على ترشيد الطاقة ، ومشكلاتها المستقبلية ، وكذلك الطاقة النظيفة من مصادر معينة إلى غير ذلك مما يؤثر فى البيئة سلباً أو إيجاباً . ومناهج الأحياء – التى هى أقرب مايكون إلى

طبيعة البيئة عند الطلاب – لا تهتم بتدعيم المفاهيم البيئية ، وتأكيد المشكلات البيئية الملحة مثل : التصحر والتهديد الحالى للتنوع البيولوجى ، وضرورة الحفاظ عليه» .

مرة أخرى ، علينا أن نسعى إلى تطوير التربية البيئية ، كما فى المناهج الأخرى ونسق التعليم وكافة جوانب النسق المجتمعى وإسهاماته إلى الأنساق الأكبر، فى إطار نظرة جدلية نسقية، تربط ربطاً وثيقاً بين البيئة والتنمية المطردة.

هوامش الفصل الثالث

(١) حامد عمار (١٩٨٨) «في بناء الإنسان العربي ؛ دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي» ، **علم الاجتماع وقضايا الإنسان والمجتمع، ٠١٤** الاسكندرية . دار المعرفة الجامعية . ص١٠٢

(٢) يقول رشدي لبيب وفايز مينا بهذا الشأن :

«يختلف الناس في تعريفهم للثقافة ، فالبعض يطلقها على الجانب الفكري من حياة الجماعة ، والبعض الآخر قد يعني بها التعليم إذ يقول عن الشخص المتعلم بأنه شخص مثقف . أما رجال الاجتماع فيعرفون الثقافة بتعريف أوسع وأشمل إذ يعنون بها جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع ، سواء في الجانب الفكري منها أو في الجانب المادي ، وعلى ذلك فالثقافة تشمل طرق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الخاصة بكل مجتمع ، كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة ، والعادات والتقاليد ، ووسائل التبادل الفكري من لغة ورموز وأصوات وأدوات مختلفة ، ونظم عائلية واقتصادية وسياسية وقضائية ، هذا بالإضافة إلى المعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسئوليات والأخلاق ..» .

رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٢٩-٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص٣٠ .

(٤) حامد عمار ، مرجع سابق ، ص١٠٣ .

(٥) مجمع اللغة العربية (١٩٨٥) . **المعجم الوسيط** ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة . القاهرة : مجمع اللغة العربية . ص١٠٢(ويلاحظ أن هذا التعريف من وضع المجمع) .

(٦) وجاء في نفس الفقرة أيضاً معنى يكاد أن يكافئ هذا المعنى وهو «الفنون والعادات والمعتقدات ، وجميع منتجات الفكر الإنساني التي صنعت بواسطة الناس في زمن معين» .

وهذا إلى جانب تعريفات أخرى تدور حول المثقف الفرد ، وكلها تتناول أو تدور حول الإنتاج الفني أو العقلي أو تطويرها لدى الفرد .

أنظر :

(1978). **Longman Dictionary of Contemporary English,** Third impression, 1980. London: Longman Group Ltd. P.270

(٧) **محمد صابر سليم وبيتر جام (المحرران) (١٩٩٩) . مرجع فى التربية البيئية للتعليم النظامى وغير النظامى** . القاهرة : رئاسة مجلس الوزراء - جهاز شئون البيئة (مشروع التدريب والوعى البيئى ، دانيدا) . ص٦١٥

أما المعجم الوسيط فقد ذكر البيئة على أنها المنزل (ويقال بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية وبيئة سياسية) .

أنظر : مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص٧٧ .

ومن الواضح أنه يصعب تبنى هذا المعنى ، بصورة مباشرة ، فى السياق الحالى .

وقد ورد تعريفان للبيئة بقاموس لونجمان ، يقتربان بصورة أو بأخرى ، بالمعنى السابق الذى تبنيناه.

أنظر :

Longman Dictionary of Contemporary English, Op cit, p.367

وبطبيعة الحال ، فإن ماذكر فى المفهوم الذى نرجحه عن «مجموع مايحيط بالوجود ..» لايقصد به «المجموع» الكمى ، إنما مكونات النسق والتقاطعات فيما بينها .

(٨) وترتبط هذه الأفكار «بالحركة النقدية» التى انتشرت فى أوروبا منذ أواخر السبعينيات ، ومن بعض أعلامها بازل برنشتين Basil Bernstein ، وبيير بوردى Pierre Bourdieu ، وهنرى جيرو Henry Giroux ، وميشيل آبل Michael Apple .

أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٣٤-٣٥ .

McNeil, John (1996). **Curriculum; A Comprehensive Introduction,** Fifth edition. New York : Harper Collins College Publishers. PP. 45-48

(٩) أنظر :

Anyon, Jean (1981). "Social Class and Shool Knowledge", **Curricular Inquiry,** 11(1), pp.3-41.

Quoted from : Ibid, pp. 47-48.

(١٠) رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص٣٤ .

(١١) انظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، المرجع السابق ، ص ص٣٤-٣٥ .

فايز مراد مينا (٢٠٠٢ أ) . «تكافؤ الفرص .. فى التعليم وليس فى الامتحان» ، **جريدة الأهالى** ، العدد رقم ١٠٧٠ ، ٣ أبريل ٢٠٠٢ ، ص٩ .

ويرجع أيضاً إلى رد الأستاذ الدكتور حامد عمار فى العدد التالى للجريدة :

حامد عمار (٢٠٠٢) . «تكافؤ الفرص فى التعليم وفى الامتحان أيضاً» ، **جريدة الأهالى** ، العدد رقم ١٠٧١ ، ١٠ إبريل ٢٠٠٢ ، ص٧ .

(١٢) الأفكار الواردة هنا ، وجانب كبير من المادة ، مأخوذ من :

فايز مراد مينا (٢٠٠١ أ) . «مناهج التعليم وتنمية القيم» ، وقائع ندوة «المناهج الدراسية وتعليم القيم» ببنها ، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، ٦٩ (الجزء الأول) . (تحت الطبع) .

(١٣) تمت مناقشة أقطاب الشخصية المصرية من جانب الكاتب لأول مرة عام ١٩٨٠ ، أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) ، مرجع سابق ، ص ص ٩٠-٩٢ .

وقبل صدور الطبعة الثانية من كتاب «المنهج : منظومة لمحتوى التعليم» تفضل الأستاذ الدكتور حامد عمار عام ١٩٩٢ باقتراح إضافة «الماضوية مقابل المعاصرة» إلى السمات المذكورة ، وتمت الإشارة إلى هذه الإضافة دون تحليل للمكونات الموجبة والسالبة لهذه السمة .

أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٥٠-٥٢ .

ولكن تم استكمال هذا فى المصدر الحالى تحت عنوان «الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلى» ، أنظر:

فايز مراد مينا (٢٠٠١ أ) ، مرجع سابق.

(١٤) وتجدر الإشارة إلى تداخل هذه المكونات بالنسبة للسمة الواحدة وعبر السمات المختلفة ، وإلى طبيعة العلاقات الجدلية فيما بينها .

(١٥) ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : المرجع السابق .

(١٦) أنظر : المرجع السابق .

(١٧) وذلك مثل استخدام وسائط تعليمية فى الواقع مثل المسجلات وشرائط الفيديو دون استخدامها – أو على الأقل دون استخدامها المناسب – فى المدرسة (وينطبق هذا أيضاً على الحاسوب) .

(١٨) من أمثلة ذلك فى الحالة المصرية : واقع الأنشطة التعليمية فى المدرسة الابتدائية (منذ المؤتمر القومى لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية عام ١٩٩٣) ، وواقع تضمين وتدريس «القضايا المعاصرة» ، وكذلك الانتقادات المتعلقة بضعف إسهام مناهج التعليم (مالم يكن إسهامها السالب) فى قضية الوحدة الوطنية فى مصر .

وللتفصيلات بشأن هذه الجوانب ، أنظر :

فايز مراد مينا (٢٠٠٠ ب) ، مرجع سابق ، ص١٥٩ ، ص ص١٦٨–١٦٩ .

(١٩) وذلك فضلاً عن تحقيق المشاركة المجتمعية القائمة على الانتخاب الحر فى إدارة التعليم والسعى نحو ربط الخريج بالمؤسسات التعليمية التى تخرج منها .

(٢٠) عصام الحناوى (٢٠٠١) . **قضايا البيئة والتنمية فى مصر ؛ الأوضاع الراهنة وسيناريوهات مستقبلية حتى عام ٢٠٢٠** ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الشروق . ص ص٩–١٠

(٢١) أنظر :

Meadows, D.H. et al (1972). **The Limits to Growth.** New York : Universe Books.

The Ecologist (1972). "Blueprint for Survival", **The Ecologist,** 2, pp. 1-43.

(وكلا المرجعين مقتبس عن المرجع السابق) .

(٢٢) فإذا كانت دول الشمال قد تسببت فى جانب كبير من المشكلات البيئية ، وخاصة نتيجة زيادة الاستهلاك ، فإنه يقع – أو ينبغى أن يقع –عليها العبء الأكبر فى التصدى لمشكلات البيئة والتنمية على مستوى العالم ، وذلك بوسائل مختلفة ، ومن بينها إجراء البحوث المتقدمة ذات التكلفة العالية .

(٢٣) وتجدر الإشارة إلى أن معظم المفكرين يتفقون على رفض مفهوم التنمية باعتبارها مرادفا للنمو الاقتصادى ، وأنه قد ظهرت مفاهيم أخرى عديدة للتنمية ، تتداخل بعض أبعادها وإن كانت تختلف فى مواضع اهتماماتها ، وذلك مثل : التنمية الشاملة ، التنمية المستقلة ، التنمية البديلة ، التنمية المطردة .

أنظر :

إبراهيم العيسوى ، مرجع سابق ، ص ص١٣–٢٩ .

(٢٤) أنظر :

عصام الحناوى ، مرجع سابق ، ص١١ .

(٢٥) وقد أعقب المؤتمر الأول الذى نظمته الأمم المتحدة عن بيئة الإنسان فى استكهولم عام ١٩٧٢ عقد أول تجمع دولى للتربية البيئية فى اجتماع للحكومات فى تبليس بالاتحاد السوفيتى عام ١٩٧٧ ، وتبع ذلك العديد من الاجتماعات الدولية والإقليمية والمحلية ، الحكومية وغير الحكومية .. وهكذا .

أنظر :

محمد صابر سليم وبيتر جام ، مرجع سابق ، ص ص٢٧–٢٨ .

ويلاحظ أن الناشطين فى جماعات البيئة فى البلاد المختلفة أصبحوا يشكلون تنظيمات لها وزنها الجماهيرى والسياسى ، للضغط على الحكومات فى اتجاه المحافظة على البيئة (ويطلق عليهم عادة «جماعات الخضر أو أحزاب

الخضر) ، ويتوقع أن يتزايد ثقلهم السياسى على المستوى العالمى .

(٢٦) ويكفى للتدليل على ذلك ورود القضايا المتصلة بالبيئة صراحة فى ثلاثة فصول (دروس) من بين سبعة فى كتاب حديث أصدرته اليونسكو فى مجال التربية .

أنظر :

Morin, Edgar (2001). **Seven Complex Lessons in Education for the Future.** Paris : UNESCO.

ومجالات هذه الفصول هى : تدريس الحالة الإنسانية ، هوية الأرض ، مواجهة اللايقينيات .

(Teaching the human condition, Earth identity, Confronting uncertainties).

(٢٧) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص١٧٢ .

ويلاحظ أن المستويين الأول والثانى قد يكونا بمثابة متطلبات سابقة لتحقيق التعليم فى المستوى الثالث . والواقع أن التركيز على هذا المستوى قد يؤدى إلى التخفيف من حدة السلبية التى تكون عادة موضع شكوى من بعض الشباب .

(٢٨) أنظر :

محمد صابر سليم وبيتر جام ، مرجع سابق ، ص٣٧ .

(٢٩) مما يدعم ماسبق أن توقعناه عن حدود فاعلية التربية البيئية كما تطبق بصورتها الحالية .

أنظر :

المرجع السابق ، ص ص٣٥-٣٧ .

الفصل الرابع

علم النفس المعاصر والمنهج

مقدمة

يتقدم علم النفس بخطى متسارعة ، فتنشأ نظريات جديدة ويتم تطوير نظريات سابقة ، مما يمكن أن يجد ، فى الكثير من الأحيان ، طريقه إلى التطبيق فى علم النفس التربوى وفى مناهج التعليم . ومع التسليم بأن كل جديد له مشكلاته وأنه يحمل بعض جوانب اللايقين ، فإنه من غير المستساغ الاستمرار فى حمل لواء القديم الذى توجه إليه جوانب نقد أساسية ، أو على الأقل الاستمرار فى الأخذ بتطبيقاته . ولعل المثال الواضح لذلك فى مجال علم النفس هو مايتعلق بالنظرية السلوكية . ففى نفس الوقت الذى لايقر جوانبها الأساسية معظم المشتغلين فى علم النفس ، يسهل أن نلحظ أن تطبيقاتها التربوية تأخذ فى الانتشار ، بل ويكاد أن يكون لها الغلبة فى الميدان . ومن أمثلتها ؛ الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ، التشريط conditioning فى التعلم ، الكفايات التعليمية ، تحليل التفاعل اللفظى ، التدريس المصغر .. وهكذا ، مما تزخر به أدبيات المناهج ، ويكون مادة للبحث فى المجال . وما نأمل فيه هو تحقيق درجة من الاتساق بين مايقدمه علم النفس المعاصر وبين تطبيقاته فى مجال المناهج ، سواء مايتعلق بالتطبيق فى الفصل الدراسى والمدرسة أو فى البحث العلمى فى المجال . وهذا يتطلب أن يكون منطلقنا فى هذه الدراسة - على الأقل - رفض المفهوم الآلى للتعلم [١] .

وفى هذا الإطار ، نتناول فى هذا الفصل بعض الموضوعات ذات الصلة بعلم النفس المعاصر وتطبيقاتها المحتملة فى مناهج التعليم .

اتجاهات الفكر المعاصر فى علم النفس

قبل تناول بعض اتجاهات الفكر المعاصر فى علم النفس تجدر الإشارة إلى أنه ينظر اليوم إلى موضوع علم النفس على أنه «علم السلوك والعمليات العقلية»[٢]،

مما يختلف عما درجنا عليه من النظر إلى علم النفس على أنه علم دراسة السلوك. ويرجح أن إضافة «العمليات العقلية» إلى مجال دراسة علم النفس إنما تشير إلى أنسنة هذا العلم ورفض تطبيق النتائج التى يتم الحصول عليها من التجارب التى تجرى على الحيوانات تلقائياً على الإنسان .

ويلخص راثوس Rathus الاتجاهات المعاصرة لعلماء النفس فى رؤية السلوك من المنظورات المختلفة على النحو التالى (٣) :

١- **المنظور البيولوجى** biological : يتمثل مجال الدراسة فى النسق العصبى ، والغدد الصماء ، والعوامل المتصلة بالجينات . ويعتمد على التسليم بأنه يمكن تغيير السلوك والعمليات العقلية بدلالة العمليات البيولوجية .

٢- **المنظور المعرفى** cognitive : وتتناول مادة الدراسة فيه الخيال العقلى ، وتجهيز المعلومات ، والتفكير ، واللغة . وتقوم على مسلمة أن الناس يقومون بتمثيل العالم عقلياً ويحاولون فهمه بطريقة واعية .

٣- **المنظور الوجودى الإنسانى** humanistic-existential : ويتناول الخبرة الذاتية، مع التسليم بأن الناس جبلوا أحراراً ، وأن اختياراتهم واعية مؤسسة على خبراتهم المتفردة وأطرهم المرجعية .

٤- **المنظور الديناميكى النفسى** (٤) psychodynamic : ويهتم بدراسة العمليات اللاشعورية وخبرات الطفولة المبكرة . ويقوم على المسلمات الآتية :

أ - تعوق العمليات الدفاعية الناس من أن يكونوا واعين بدوافعهم الأساسية.

ب - قد يتأثر الناس طوال حياتهم بالصراعات اللاشعورية فى الطفولة المبكرة .

٥- **منظور التعلم** learning : ويهتم بدراسة تأثير البيئة على السلوك ، والعادات السلوكية ، والسلوك الملاحظ . ويعتمد على التسليم بأن الناس يتشابهون جداً عند المولد ، ولكن يتفردون فى تاريخهم من الخبرة والتعزيز ، مما يؤدى إلى نماذج متفردة من نمو السلوك والمهارات .

٦- **المنظور الثقافى الاجتماعى** socioculture : ويتناول دراسة تأثيرات العرقية والتأثيرات المتعلقة بالنوع والثقافة والمكانة الاقتصادية الاجتماعية على

السلوك والعمليات العقلية . ويؤسس على أن الفروق الفردية نشأت نتيجة عوامل ثقافية اجتماعية ، وأيضاً نتيجة عمليات بيولوجية ونفسية .

المنهج والاتجاهات المعاصرة فى علم النفس : حدود الدراسة

يصعب فى السياق الحالى عرض ومناقشة النتائج المختلفة الناشئة عن الاتجاهات المعاصرة فى علم النفس من حيث تأثيرها على مناهج التعليم – أو حتى الخطوط العريضة لها ، كما ينبغى الإشارة إلى أن العمل الحالى لايمكن أن يكون بديلاً للدراسة المتخصصة فى علم النفس ، وبوجه خاص علم النفس التربوى.

ومع التسليم بذلك ، نبدأ باختيار بعض جوانب الرؤية ، فنختار منظور التعلم، والمنظور المعرفى ، والمنظور الثقافى الاجتماعى . وبطبيعة الحال ، هذا الاختيار لايعنى أن المنظورات الأخرى لاتؤثر على مناهج التعليم ، وإنما قمنا بهذا الاختيار لأنه يتعلق بحدود العمل الحالى ، وهو ليس ببعيد عن توجهات المعلم – أو الممارس العام (بكل ما فيها من أسس للاختيار السليم ونقائص) . ونؤكد هنا – مرة أخرى– أن مانطرحه من أفكار يتغير باستمرار ، وأننا نحاول أن نقدم «رؤية متسقة» ، دون أن تكون هى الرؤية الوحيدة – أو الكاملة – فى الميدان .

وفى هذا الإطار يتركز حديثنا ، فيما يشبه الملاحظات ، حول ثلاثة موضوعات أساسية ؛ بعض جوانب إسهام علم النفس المعرفى فى دراسة التعلم ، الذكاء ، التأثيرات الثقافية الاجتماعية على النمو المعرفى . ويختم الكاتب هذا الفصل ببعض القضايا التى تحتاج إلى بحث ودراسة فى المجال .

بعض جوانب إسهام علم النفس المعرفى فى دراسة التعلم

يرى أنور الشرقاوى [٥] أنه كان لظهور الاتجاه المعرفى ونظرياته – فى مقابل الاتجاه السلوكى ونظرياته، فى تفسير جوانب السلوك الإنسانى بعد ذلك دور رئيسى فى تكوين علم النفس المعرفى كفرع مستقل عن فروع علم النفس الأخرى.

وهو إذ يتناول كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان والفروق الفردية، يشير إلى أن [٦] :

«وتأتى أهمية اتجاه تكوين وتناول المعلومات information processing فى فهم النشاط المعرفى فى أنه ينظر إلى العمليات العقلية ومنها عمليات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفى الذى يمارسه الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة . كما أنه من الصعوبة بمكان فصل هذه العمليات عن بعضها ، لأنها متبادلة الاعتماد على بعضها البعض» .

«والاختلاف الجوهرى بين النظرة القديمة والاتجاه الحديث فى دراسة الفروق الفردية فى الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى ، أن الاهتمام كان قديماً ينحصر فى دراسة الفروق الفردية فى الإدراك والعمليات الأخرى على أساس أنها وسيلة للقياس العقلى . فى حين اعتبرت الدراسات والبحوث المعاصرة أن هذه الفروق تعكس الأساليب المعرفية التى تميز الأفراد فى تعاملهم مع الموضوعات المختلفة فى المواقف المتباينة سواء كانت هذه المواقف تربوية أو مهنية أو اجتماعية . ونتيجة لتعدد واختلاف المواقف التى يتعرض لها الفرد ، تعددت الأساليب المعرفية التى يمارسها فى هذه المواقف .. بمعنى أن الأساليب المعرفية تتخطى الحدود التقليدية التى سادت التصورات النظرية للشخصية بما يمكن الباحثين من النظر إلى الشخصية نظرة كلية . وذلك لأن الأساليب المعرفية ليست خاصية للبعد المعرفى من الشخصية وحدها ، إنما للشخصية ككل» .

ويشير راثوس إلى اختلاف علماء النفس السلوكيين والمعرفيين فى تفسيرهم لأحداث عملية التشريط ، حيث يفسر السلوكيون نواتج التشريط التقليدى بدلالة التقارب فى تقديم المثيرات ، بينما يفسرها علماء النفس المعرفيون بدلالة الطرق التى تقدم بها المثيرات المعلومات التى تتيح للكائنات الحية تشكيل وتعديل تمثيلهم العقلى لبيئاتهم (٧) .

ويرتبط بذلك «أن النظرية فى علم النفس المعرفى تلح على أن التعلم هو عمل ارتباطات بين المعلومات أو الشبكة المعرفية الموجودة لدى المتعلم . ومن ثم، فلقد أصبحت الفكرة الخاصة بتقديم المفاهيم من الدرجة الأدنى قبل الأعلى فى الرتبة ، نادراً ماتكون مقبولة . وعلى سبيل المثال ، فلا يمكن اعتبار المسائل الحسابية فى مرتبة أقل من حل المسائل (المشكلات) الرياضية ، ولكن تعلم فى علاقة بها وكجزء من حل المشكلات (٨) » .

وقد يفسر ذلك اقتراح علماء النفس المعرفيين ترتيب تقديم مادة التعلم من الأفكار الأكثر عمومية إلى الأفكار الأكثر تفصيلاً (٩) .

وفى مجال التقويم ، يمكن القول بأن النظريات المعرفية والبنائية تتبنى حركة يمكن تلخيص أهم ملامحها فى الاهتمام بما يلى (١٠) :

١- مستويات التفكير الأعلى فى مقابل التمكن فى مهام أو مهارات غير مترابطة.

٢- التماسك والعلاقات فيما بين الأفكار .

٣- أنشطة وحلول تعتمد على مبادرات الطلاب بدلاً من التسميع والإجابات الصحيحة المعدة من قبل (أسئلة الاختيار من متعدد) .

٤- يعد الطلاب ، وليس المعلمون أو الكتاب المدرسى ، السلطة المختصة بالمعرفة، وبناء فهمهم الخاص خلال تناولهم لمشكلات ، وتشكيل synthesize أفكارهم الخاصة .

الذكـــاء

صدق راثوس عندما قال أن الذكاء مفهوم معقد وهو موضع للجدل ، إذ تختلف الآراء حوله ، ويوجد من ينكره أصلاً (١١) . وتعد نظريات الذكاء من النظريات سريعة التطور فى المجال ، ويصنفها راثوس إلى أربع (١٢) ؛ النظريات العاملية ، نظرية جاردنر Gardner للذكاوات المتعددة ، النظرية الثلاثية لشتيرنبرج Sternberg ، نظرية الذكاء الاصطناعى .

وفيما يلى عرض موجز لأهم ملاحظاتنا على هذه النظريات الأربع :

١- أن مقررات علم النفس فى معاهد وكليات تكوين المعلم حافلة ، إن لم تكن قاصرة على ، الدراسات المتعلقة بالنظريات العاملية (١٣) ، بدءاً من بينيه Bi-net (منذ أكثر من مائة عام) ، متضمنة سبيرمان Spearman وثرستون Thurstone ، وحتى جيلفورد Guilford . ومع أن هذه النظريات توجد بينها بعض الاختلافات ، تكون جوهرية فى بعض الحالات ، وبالرغم من فشلها فى تقديم مفهوم موحد للذكاء ، إلا أنها نشأت فى إطار أنموذج أساسى للعلم وللمنهج (مخالف لما هو عليه اليوم)(١٤) ، وقد ركزت اهتمامها على

الاختبارات والقياس [١٥] ، وقد أفرزت مفهوم نسبة الذكاء - بكل أوجه النقد التى توجه إليه اجتماعياً وتعليمياً [١٦]. كذلك فإنها قد أفرزت مدارس تعد امتداداً منطقياً لها فى مجال دراسة الإبداع [١٧] .

٢- يقترح جاردنر وجود سبعة أنواع من الذكاء [١٨] . ويشير إلى كل منها «كذكاء» لأنهم يمكن أن يكونوا مختلفين عن بعضهم البعض ، وهو يرى أيضاً أن لكل نوع من الذكاء أساس عصبى neurological فى مناطق مختلفة من المخ . يتضمن ذكاوين من بين هذه الذكاوات القدرة اللغوية والقدرة الرياضية المنطقية logical-mathematical ، وهى جوانب مألوفة بدرجة كافية فى النظريات الأخرى . على أية حال ، يشير جاردنر أيضاً إلى الموهبة الحركية-الجسمية bodily-kinesthetic (من النوع الذى يظهر فى حالات الراقصين والممثلين والرياضيين) ، الموهبة الموسيقية musical talent ، والمهارات ذات العلاقات المكانية spatial-relations skills ، ونوعين من الذكاء الشخصى ؛ يتضمن أحدهما الوعى بالمشاعر الداخلية للفرد والآخر الحساسية لمشاعر الآخرين والقدرة على الاستجابة السليمة لها (مما يطلق عليها الذكاء ضمن الشخصى intrapersonal ، والذكاء بين الشخصى inter-personal) . ووفقاً لجاردنر ، فإنه يمكن للفرد تأليف سيمفونية أو نظرية رياضية متطورة ، رغم كونه متوسطاً ، مثلاً ، فى اللغة والمهارات الشخصية[١٩] .

يوجد عدد من الانتقادات التى توجه إلى عمل جاردنر ، وخاصة عما إذا كانت موهبة خاصة (مثل الموسيقى) تكافئ مايمكن النظر إليه كمفهوم أوسع للذكاء [٢٠]، وكذلك مايتعلق باستقلالية هذه الذكاوات ، وإمكانية تطبيقها على نطاق واسع .. وغير ذلك [٢١].

وبالرغم من ذلك ، فإننا نرى - كمعلمين - أن هذه نظرية مقبولة يدعمها الواقع ، ويمكن أن تكون مصدراً لحل الكثير من المشكلات التعليمية ، ومن بينها : مراعاة الفروق الفردية ، حب الطلاب للدراسة وإقبالهم عليها ، رعاية التميز (فى مجالات مختلفة) .. وغير ذلك . وإلى جانب أن هناك دليلاً على فعالية استخدام الذكاوات المتعددة فى زيادة مستوى التحصيل فى الرياضيات

والميل نحوها فى المدرسة الثانوية [٢٢] ، فإنه يمكن تنظيم مناهج المدرسة على أساس فكر الذكاوات المتعددة ، مما يجرى تجريبه فى أماكن مختلفة من العالم [٢٣] .

وقد نذهب خطوة أبعد من ذلك ، حين نرى أن فكر الذكاوات المتعددة من الشروط اللازمة لتعليم المستقبل .

٣- يعد شيترنبرج من علماء النفس المعرفيين ، وهو يرى الذكاء بدلالة تجهيز المعلومات ، حيث يركز حول كيفية «تدفق» المعلومات خلالنا وكيف تتعدل لدينا عندما نسعى ونعمل لتغيير بيئاتنا [٢٤] . ويعتمد نموذجه فى الذكاء الذى قدمه عام ١٩٩٥ ، على ثلاثة مستويات : المستوى السياقى contextual ، والمستوى الخبرى experiential ، والمستوى الذى يتعلق بالمكونات compo-nential . وهذا الأخير يتكون من ثلاث مجموعات من المكونات ؛ مكونات تتعلق باكتساب المعرفة knowledge-acquisition ، وماوراء المكونات metacomponents ، ومكونات الأداء performance [٢٥] . هذا النموذج ، فى رأينا ، هو نموذج واعد ، إذ أنه يحمل العديد من المميزات ، يأتى فى مقدمتها الربط بين «الذكاء» و «تغيير البيئة» (فهو يقترب من مفهوم الإبداع لدى مراد وهبة) [٢٦] ، وهو نموذج يتسم بالتعقد ويحاول أن يساعد على فهمنا للذكاء وكيفية نموه [٢٧]، وهو يجذب الباحثين نحو توظيف الذكاء[٢٨]. ومع ذلك ، يحتاج إلى جهود كبيرة قبل امكانية تبنيه فى مجال المناهج . ويبقى من أهم المعانى التى يمكن الخروج بها من هذا النموذج مايتعلق بأهمية مايأتى :

أ - الاستجابة لمتطلبات البيئة (بما فى ذلك تعديلها) .

ب- مواكبة المواقف الجديدة وتدفق المعلومات ، بحيث يتم الربط بين المواقف الجديدة والمعرفة القائمة .

جـ- الوعى الذاتى بما نقوم به من عمليات عقلية ، بما يتضمن اتخاذ القرار فى المشكلات التى نتصدى لها ، واختيار الاستراتيجيات والصياغات ، واختيار الحل ، وتغيير الأداء فى ضوء معرفة النتائج .

د- إعادة تشفير encoding المعلومات والدمج بين أجزاء المعلومات ومقارنتها

بمعلوماتنا الحالية ، ومن ثم توليد الحل .

٤- يتمثل الهدف الأسمى للذكاء الاصطناعى artificial intelligence فى عمل حاسوب (كمبيوتر) له عقل بشرى . ويرى بعض الملاحظين أن هذا الهدف لا لزوم له ، حيث يعتقدون أن علم الحاسوب سوف يستمر فى التطور عن طريق تحسين بعض الأشياء التى يقوم بها بالفعل الحاسوب أفضل من الناس(٢٩) .

وأياً كان الأمر ، سواء توقف العلماء أم لا فى جهدهم لعمل حاسبات آلية تفكر أكثر مثل الناس ، فإنه من الجلى أننا سنواصل عمل حاسبات آلية تشبه الذكاء الإنسانى فى بعض أجزائها ، ولكن الكل – الذى يعرف الكائن الحى– والذى تذهب إليه الأجزاء يحتمل أن يستمر فى مراوغتنا فى المستقبل القابل للتنبؤ (٣٠) .

وإذا كان التقدم التكنولوجى الذى أحرزه الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) يفرض علينا بالحاح تغيير مناهجنا ، فيبقى أن ندرس أثر منتجات الذكاء الصناعى على التعليم .

التأثيرات الثقافية الاجتماعية على النمو المعرفى

إذا ماتجاوزنا عن قضية الوزن النسبى لتأثير البيئة والوراثة فى تشكيل السلوك الإنسانى (٣١)، ومع الأخذ فى الاعتبار تعقد كلاً من المتعلم الإنسانى وعمليات التعليم (٣٢)، فإن المجتمع بثقافته القائمة ، يلعب دوراً كبيراً فى النمو العقلى للمتعلم ، وليس المتعلم وحده (٣٣) . ويذهب عدد متزايد من السياقيين con-textualists (الذين ينادون بتأثير السياق الثقافى) إلى حد أن عقل الطفل يبنى بواسطة المجتمع ، حيث تشكل المنتجات الثقافية له العمليات العقلية للفرد (٣٤) . ووفقاً لهذه النظرية ، توجد عمليتان محوريتان تمارس بهما الثقافة تأثيرها القوى على عقل الفرد ؛ الوسطية mediation والتذويت (٣٥) internalization . وعن طريق العملية الأولى يتفاعل الطفل مع النظم الرمزية والمنتجات الإنسانية ومع الناس ، مما يوجه ويبنى عقل الفرد ، بينما تشير العملية الثانية إلى العناصر الثقافية الاجتماعية التى تحيط بالسياق ، والتى من خلالها تضفى الثقافة طابعها

المميز على التمثيلات العقلية لدى الفرد [٣٦] .

فإذا ماتناولنا ما يفترض أن تقوم به مناهج التعليم للإسهام فى نمو الفرد فى هذا الإطار ، فقد يكون الانطباع الأولى هو تقديم المنتجات الثقافية المرغوبة للمجتمع ، وإحاطة المتعلم بأفضل الظروف الممكنة الملائمة لنموه . وهذا صحيح إلى حد كبير ، ولكن هذا الجهد لن يكتمل – بل ويكون مهدداً بالضياع ، مالم تنمو لدى الفرد القدرة على النقد والاختيار واتخاذ القرار ، إذ أن العبرة ليست بالموقف فى المدرسة ، وإنما يتعلق بالحياة العملية بكل ماتحمله من منتجات ثقافية متنوعة، وماتتضمنه من جماعات متباينة من البشر ، حيث يتحتم الاختيار من بين بدائل عديدة .

قضايا للدراسة والبحث

يمكن إثارة العديد من التساؤلات والقضايا فى مجال علم النفس من زاوية إسهامه فى تعليم وتعلم أفضل . ولكن الانطباع الأولى من قراءة أدبيات علم النفس أنها ، باستثناء بعض الإرهاصات وبعض الرؤى وقدر محدود من المعطيات والتطبيقات ، تتبع غالباً الأنموذج الأساسى «التقليدى» للعلم ، وأنها تبتعد ، وأحياناً تقاوم ، منهجية العلم المعاصر (التعقد) . ومن ثم فهناك حاجة إلى إعادة نظر شاملة فى الجانب الأكبر من نظريات علم النفس ، ومنهجية البحث المتبعة فى الوصول إلى مادته ، وأساليب القياس المتبعة فيه .. وهكذا .

وفى هذا الإطار تبقى بعض التساؤلات الملحة التى يجب إعطائها عناية كبيرة فى مستقبل الدراسة والبحث فى مجال علم النفس ، بعضها يتعلق بوحدة السلوك الإنسانى وبذل مزيد من التركيز على القضايا المتعلقة بتنمية القيم والاتجاهات وجوانب الشخصية .. الخ ، وبعضها مايتعلق بإمكان استخدام الجينات فى تعديل السلوك البشرى (بعد التوصل إلى الجينوم البشرى) ، وبعضها مايتعلق بتطوير علم النفس المعرفى والتطبيقات التربوية للذكاوات المتعددة ورعاية الفئات الخاصة (من المتفوقين والمعاقين) .. وهكذا .

هوامش الفصل الرابع

(١) «ويعتمد المفهوم الآلى لعملية التعلم ، سواء أطلق عليه التعلم بالمثير والاستجابة أو التعلم الشرطى أو التعلم بالمحاولة والخطأ أو علم النفس الترابطى، على افتراضات مشتركة . فهو يفترض أن الكل يتكون من أجزاء ، وأن التعلم هو عملية تشبه إضافة أحجار إلى حائط يبنى وأن المتعلم يستجيب كمجموعة من الأجزاء ، وليس كوحدة متكاملة ، وأن التكرار والتدريب كافيان لإتمام التعلم» .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص٧٩ .

(٢) أنظر :

Rathus, Spencer A. (1997). **Essentials of Psychology,** Fifth edition. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers. P.2

(٣) Ibid, p.19

وللتفصيلات ، أنظر : Ibid, pp.15-19

(٤) ويشير القاموس فى شرح هذا المصطلح :

«ذو علاقة بالقوى أو العمليات العقلية أو العاطفية الناشئة بخاصة فى فجر الطفولة وبأثرها فى السلوك والأوضاع العقلية» .

منير البعلبكى (١٩٩٥) : **المورد** ، الطبعة التاسعة والعشرون . بيروت : دار العلم للملايين . ص٧٣٦

ويشير راثوس إلى تأثر هذا الاتجاه بمدرسة التحليل النفسى .

انظر : Rathus, p.16

(٥) أنظر :

أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢) . **علم النفس المعرفى المعاصر** ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص٥

ويضيف إلى ذلك قوله :

«ومع تقدم العلوم المختلفة فى العصر الحديث ، استفاد علم النفس المعرفى فى بعض موضوعاته من إسهامات العلوم الحديثة ، وخاصة مايتصل بهندسة الاتصالات ، ونظرية المعلومات ، وعلوم الحاسب الآلى» .

(المرجع السابق) .

(٦) انظر : المرجع السابق ، ص ص ٦-٨ .

والاقتباسان الواردان أحدهما من ص٦ والآخر ص ص ٧-٨ من نفس المرجع .

وقد يجد المتأمل فى الاقتباس الثانى مبرراً كافياً لاعتبار نظرية الذكاوات المتعددة لهوارد جاردنر تنتمى بصورة أساسية إلى علم النفس المعرفى .

(٧) أنظر : Rathus, Op cit, p. 245

(٨) McNeil, Op cit, p. 185

(٩) أنظر : Ibid, p. 202

ولاحظ تقارب ذلك ، إن لم يكن مطابقاً فى بعض الحالات ، لفكرة المنظم المتقدم advanced organizer لأوزبل Ausubel فى إطار نظريته للتعلم اللفظى ذى المعنى .

أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٤) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربى** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص٩٠-٩١

(١٠) أنظر : McNeil, Op cit, p.172

ويأتى ذلك فى سياق المقارنة «بالتكنولوجيين» الذين لهم توجه سلوكى . والذين تتلخص أهم معاييرهم فى عملية تقييم assessing المواد التعليمية فيما يلى (المرجع السابق) :

أ - يجب أن تكتب الأهداف للنشاط أو المادة التعليمية بدلالة الأداء ، متضمناً نوع السلوك ، والشروط ، والمستوى المتوقع للأداء .

ب- عمل تحليل للمهمة (تعريف مكونات السلوك المعقد) ، وتحديد العلاقات بين هذه المهام والأهداف النهائية .

جـ- تكون الأنشطة التعليمية مرتبطة مباشرة بالسلوك والمحتوى الخاص بالأهداف المحددة .

د- تقبل إجراءات التقويم evaluation المقارنة مع هذه الأهداف :

(١) توجد تغذية راجعة feedback فورية فيما يختص بصلاحية إجابات المتعلم.

(٢) تستخدم اختبارات محكية المرجع criterion-referenced لقياس الأهداف المقررة .

(٣) يجب توجيه عناية لكل من العملية ، التى يتعلم بها المتعلم ، والناتج ، أو الذى يتعلمه المتعلم .

(هـ) يجب اختبار المخرج أو النشاط ميدانياً field-tested بعناية .

وتجدر الإشارة إلى أن المصطلح المستخدم فى المرجع الحالى فى هذا الإطار هو عملية تقييم assessing وليس تقويم .

(١١) أنظر : Rathus, Op cit, p.368

والواقع أنه يصعب – فى هذا السياق – حصر أو الإلمام بالتعريفات التى قدمت لمفهوم الذكاء ، حتى أن البعض قد وصل به الأمر (ربما الإحباط) إلى حد تعريف الذكاء بأنه «مايقيسه اختبار الذكاء!» .

والجدير بالذكر أن مراد وهبة يرى «أن أى تعريف للذكاء هو ، فى نفس الوقت ، تعريف للتفكير reason» .

Wahba, Mourad (1992). **The History of Creativity in Egyptian Education,** Translated by Amal Kary. Cairo : CDELT. P.6

(١٢) أنظر : Rathus, Op cit, pp. 368-374

(١٣) يقصد بالنظرية العاملية تلك النظرية التى ترى أن الذكاء مكون من أكثر من قدرة (مقدرة) عقلية توجد علاقات بينها .

أنظر : Ibid, p. 368

(١٤) راجع الفصلين الثانى والأول من هذا العمل .

(١٥) ومن النتائج التى تكاد أن تتفق عليها الدراسات التى أجريت فى إطار هذه النظريات وجود علاقة موجبة (غالباً كبيرة) بين التحصيل (المعرفة والمهارات المناسبة عبر الخبرة - غالباً نتاج التعليم المدرسى) والذكاء .

أنظر : Ibid

(حتى أنه يمكن النظر إلى الذكاء كمرادف للتحصيل) .

(١٦) يصعب كما يحدث فى بعض الدول ، تصور نسبة ذكاء (واحدة لاتكاد أن تتغير) تلازم الفرد طوال دراسته وعمله ، وتشكل حكما على مقدراته . لاحظ العلاقة القوية بين الذكاء والتحصيل ، وأن التحصيل يرتبط - كذلك - بالوضع الاجتماعى الاقتصادى للفرد .

(١٧) وبوجه خاص كما فى أعمال تورانس Torrance ، حيث يقاس الإبداع بعدد من المكونات (الاختبارات) تتناول «الطلاقة والأصالة والمرونة» بصفة رئيسية . ومن جوانب النقد التى توجه إلى قياس الإبداع على هذا النحو عدم التمييز بين «الإبداع المرضى» و «الإبداع السوى» ، حيث أن المصابين بأمراض عقلية قد يكون لديهم القدرة على إدراك العديد من العلاقات ، ولكن دون قصد لاستخدامها فى تغيير الواقع (حل مشكلة ، الإسهام فى تطوير واقع معين .. وهكذا) . ويرى مراد وهبة أن الإبداع «هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع» .

أنظر :

إبرهيم عيد (١٩٩٩) . «فلسفة الإبداع عند مراد وهبة» . فى : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران) ، منفستو الإبداع فى التعليم (ص ص١٧-٢٤) . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع . ص١٩

ويبدو لنا هذا المفهوم أكثر المفاهيم ملاءمة للتبنى .

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والبحوث بينت عدم وجود علاقة- بالضرورة - بين الذكاء والإبداع (عدم وجود علاقة بسيطة على أفضل وضع) .

أنظر : Rathus, Op cit, p.328

(١٨) ويرى جاردنر ثلاثة أنواع أخرى مرشحة للإنضمام إلى القائمة ؛ الذكاء الطبيعى naturalistic ، والروحى spiritual ، والوجودى existential ، ويقبل - وفقاً للمعايير التى وضعها لتحديد أنواع الذكاء ، الذكاء الطبيعى بينما يقف حائراً ومتردداً أمام النوعين الآخرين من الذكاء .

أنظر : Gardner, 1999, Op cit, pp. 47-66

ولايمكن الحديث عن جاردنر ، وخاصة فى هذا السياق ، دون إشارة إلى أعمال المغفور له الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب ، حيث ميز فى عام ١٩٩١ ثلاثة أنماط من الذكاء : الذكاء الموضوعى objective (وهو غير الشخصى) ويرتبط بالمواد الدراسية والمجالات المهنية ذات الطابع الأكاديمى ، والذكاء الاجتماعى social والذى يرتبط بالمجالات ذات الصلة بالتفاعل مع الآخرين ، والذكاء الشخصى personal ، ويرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان الإنسانى كالدين ، والفن ، والآداب .

أنظر :

نائلة نجيب نعمان الخزندار (٢٠٠٢) . **واقع الذكاوات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بغزة وعلاقته بالتحصيل فى الرياضيات وبميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى . ص ص ٣٧-٣٨

(١٩) أنظر : Rathus, Op cit, p.369-371

(٢٠) أنظر : Ibid, p. 371

(٢١) لبعض التفصيلات بهذا الشأن ، أنظر :

نائلة الخزندار ، مرجع سابق ، ص ص٦٥-٦٧ .

(٢٢) أنظر : المرجع السابق .

ولاحظ أن الصف العاشر بغزة (فلسطين) يعادل الصف الأول الثانوى فى معظم أقطار الوطن العربى .

(٢٣) على سبيل المثال مدرسة انديانابوليس Indianapolis الابتدائية فى الولايات المتحدة .

أنظر : McNeil, Op cit, p.218

(٢٤) Rathus, Op cit, p.371

(٢٥) Ibid, pp. 371-373

(٢٦) ومن الطريف أن راثوس يرى أن تعريف وكسلر للذكاء عام ١٩٧٥ على أنه «قدرة الفرد على فهم العالم وسعة حيلته فى مواكبة تحدياته» يتسق مع فهم شتيرنبرج للذكاء .

أنظر :

Wechsler, D. (1975). "Intelligence Defined and Undefined : A Relativistic Approach", **American Psychologist,** 30, pp. 135-139. P.139

Quoted from: Ibid, pp. 372-373.

(٢٧) نائلة الخزندار ، مرجع سابق ، ص٣٩ .

(٢٨) أنظر : Rathus, Op cit, p.372

(٢٩) أنظر : Ibid, p. 374

(٣٠) Ibid.

(٣١) والواقع أنه من منظور المناهج لاتمثل هذه القضية أهمية كبرى ، إذ أنه أيا كان حجم التأثير البيئى فهو قائم ، ويتحتم أن تسهم المناهج فى توظيفه فى تحقيق أهداف التعليم (بغض النظر عن حجمه) .

(٣٢) وتجدر الإشارة إلى الاقتباس التالى :

«وبصورة شاملة ، فإن أدبيات علم النفس توضح أن المتعلم الإنسانى وعمليات التعلم أكثر تعقداً مما يشير النموذج التقليدى . وهذا التعقد يعد السبب الرئيسى لأن تبدو أدبيات علم النفس تقف بعيدة عن وقائع الحياة اليومية فى الفصل الدراسى . وفى ذات الوقت فإن النتائج العلمية تقدم استبصاراً جديداً

فيما يتعلق بالممارسة التعليمية ..» .

Torff, Bruce (1997). "Thinking it Over : Folk Psychology, Developmental Research, and Educational Practice". In : Cummings, William K. and McGinn Noel F., **International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Stndents and Nations for the Twenty-First Century** (pp. 707-718). Oxford : Elsevier Science Ltd. P.713

(٣٣) ولقد أسهمت بحوث فيجوتسكى Vygotsky وغيره من السياقيين والباحثين فى الوصول إلى هذه النتائج .

أنظر : Ibid, p. 710

(٣٤) أنظر : Ibid, p. 711

(٣٥) محمد على الخولى (١٩٨٥) . **قاموس التربية** ، الطبعة الثانية . بيروت : دار العلم للملايين . ص٢٤٣

ويشرح المؤلف هذا المصطلح فيقول «تشرب الفرد لقيم الجماعة واتخاذها هادياً لسلوكه» .

(المرجع السابق) .

(٣٦) أنظر : Cummings and McGinn, Op cit, p.711

الفصل الخامس

فلسفات معاصرة فى المناهج

مقدمة

يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها نسق من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة ، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود . ولكل فلسفة تطبيقاتها فى جوانب الحياة المختلفة ، ومن بينها التربية . ويمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنها أسلوب منهجى منظم فى تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها . والواقع أن الفلاسفة قد أعطوا اهتماماً واضحاً للقضايا المتصلة بالتربية ، كما أن الممارسات التعليمية – على مر التاريخ – تستند إلى فلسفات تربوية معينة ، سواء عن وعى كلى ، أو بدرجة أقل من الوعى ، وذلك فى الإطار العام للفلسفة السائدة اجتماعياً (١) .

ويحدد Bigge المجالات الآتية باعتبارها المكونات الرئيسية فى أى فلسفة تربوية (٢) : طبيعة الحقيقة reality (ماوراء الطبيعة metaphysics والوجود ontology) ، طبيعة الواقع الإنسانى ، طبيعة ومصدر الحق truth والمعرفة (فلسفة المعرفة والمنطق epistemology) ، طبيعة ومصدر القيم الإنسانية (الأخلاق ethics والجمال aethetics) ، والغرض من التعليم ، طبيعة العملية التعليمية ، طبيعة عملية التدريس ، مواضع الاهتمام فى المادة التعليمية .

وفى ضوء ماسبق ، فمن الطبيعى أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية واضحة ، وأن تشكل تطبيقات هذه الفلسفة التربوية فى تلك المناهج مايمكن أن نطلق عليه «فلسفة المنهج» ، مما يفترض أن يوجه عمل مخطط المنهج والمعلم على السواء . ومع تسليمنا بذلك ، فلقد كان أسلوبنا السابق فى تناول فلسفة المناهج أن نبدأ بالفلسفات الإنسانية ، ثم تطبيقاتها التربوية ، ثم تطبيقاتها فى مجال المناهج (٣). وقد لاحظنا ابتعاد النتائج التى قد نتوصل إليها فى بعض الحالات عن

واقع التعليم المعاصر ، وذلك رغم استمرار تأثر مفكرى العالم ورجال التربية فيه بأفكار يمكن رد بعض جذورها إلى فلسفات قديمة . ومن ثم ، فلقد حاول الكاتب فى هذا العمل طريقاً مختلفاً ، أن يتناول فلسفات المناهج كما تطبق بصورتها الحالية . ومع تعدد تصنيفات هذه الفلسفات ، واختلاف مسمياتها [٤]، فلقد رأينا أنه من أفضل هذه التصنيفات وأكثرها ملاءمة لأغراض العمل الحالى ماقام به ماكنيل McNeil تحت مسمى «تصورات عن المنهج» conceptions of curriculum ، وهى تشمل : المنهج الإنسانى humanistic curriculum ومنهج التجديد الاجتماعى the social reconstructionist curriculum ، والتكنولوجيا والمنهج technology and the curriculum (المنهج التكنولوجى) ، منهج المواد الأكاديمية the academic subject curriculum ، مما نتناولها بالعرض والمناقشة فيما يلى [٥] .

المنهج الإنسانى [٦]

يعتقد أصحاب هذا المنهج أن وظيفته تتمثل فى تزويد كل متعلم بخبرات داخلية ناجحة تسهم فى تحرير وتنمية شخصيته . وتتمثل غايات التعليم لديهم فى تقديم العمليات الشخصية الديناميـة المرتبطة بالنمو الشخصى ، والوحدة ، والاستقلالية ، وتصحيح الاتجاهات نحو الذات والأقران والتعلم . هذا ، وتقع عملية تحقيق الذات self-actualization فى صميم أغراض المنهج الإنسانى .

ويتطلب تحقيق ذلك السعى نحو تنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات والتجديد – عن طريق أساليب تتضمن الاكتشاف والألغاز واللعب والتلقائية ، والربط بالحياة ، وبحيث توضح علاقات مادة التعلم بكل متعلم . ويمكن القول إجمالاً أن المنهج الإنسانى يهتم بكل فرد ، حيث يساعد الطلاب على اكتشاف ذواتهم ، ولايقتصر على مجرد تشكيلهم فى صورة قد صممت من قبل . ويبدو فى ذلك حل لمشكلات تعليم اليوم ، حيث أن الكثير مما يتم تدريسه لايتم تعلمه ، والكثير مما يقدم ويتم اختباره لايتم استيعابه .

وتتمثل أهم الملامح الأخرى المميزة للمنهج الإنسانى فيما يلى :

١– تبنى نظرة كلية ، مما يؤدى إلى مواجهة الممارسة السائدة للمناهج

الجزئية[٧] ، وتأكيد المنهج الإنسانى على التماسك coherence ، من زاوية السعى نحو زيادة وحدة الأفكار والمشاعر والسلوك لدى المتعلم ، حيث تتكامل الإنفعالات والأفكار والأفعال فى إطار تنظيم منهجى فعال .

٢- تتضمن توجهات المنهج الإنسانى اليوم الاهتمام بكل من النمو الشخصى والتحصيل . ويوصف هذا المنهج عادة «بالمنهج المندمج» confluent ، بين الجوانب الوجدانية (الانفعالات والاتجاهات والقيم) والجوانب المعرفية (المعرفة العقلية والقدرات) . ويفترض أن يتضمن المنهج المندمج العناصر الآتية : المشاركة ، التكامل (التقاطع والتفسير والتكامل بين التفكير والأحاسيس والفعل) ، الارتباطية relevance ، النفس self (حيث أن النفس شئ مشروع a legitimate object فى التعلم) ، الهدف (الهدف الاجتماعى أو قصد التنمية الكلية للفرد فى إطار مجتمع إنسانى) [٨] .

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم إعداد مفاهيم مندمجة فى كافة المستويات وفى معظم المجالات ، متضمنة الأهداف والموضوعات وإعداد والكتب الدراسية (خطة التدريس ، والوحدات والدروس) ، كما أنه قد تم وضع بعض الأساليب للتنمية الوجدانية affective techniques ، مما يشيع استخدامه فى إطار هذا المنهج [٩] .

وبالرغم من اهتمام علماء النفس «الإنسانيين» بكل من الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية ، فإن بعض الإنسانيين مهتمين أيضاً بالمجالات العليا من الشعور . ويترتب على ذلك أن المنهج يتضمن إلى جانب الأسلوب المعرفى من الوعى صياغات حسية حدسية ، مثل الخيال الموجه guided fantasy وكافة أشكال التأمل meditation ، ومن أمثلتها «السمو التأملى» transcen-dental meditation .

٣ - عند تقديم المنهج الإنسانى يتم التركيز على النمو (بغض النظر عن تعريفه أو كيفية قياسه) ، كما يتم التأكيد على العملية أكثر من المنتج . ويعتمد التقويم على أساليب ذاتية تجرى بواسطة المعلمين والطلاب . وإلى جانب ذلك ، فقد تستخدم بعض النواتج فى القياس ، وذلك مثل رسومات أو أشعار الطلاب ، أو حديث عن التحسن الملموس فى سلوك الطلاب واتجاهاتهم [١٠] . ويعد الفصل

الدراسى جيداً إذا قدم خبرات تساعد التلاميذ على الوعى aware بأنفسهم وبالآخرين وتنمية قدراتهم الكامنة المتفردة .

٤- يمكن اختيار الفرص التعليمية learning opportunities التى تؤدى إلى النمو النفسى بطرق مختلفة ، منها : مصادر الماضى القريب بما تتضمنه من تدريبات وأساليب techniques وأنشطة ، ترك المحتوى مفتوحاً حتى يمكن أن تبرز المشروعات themes والقضايا تلقائياً خلال عملية التدريس والمواد التعليمية ، وأسلوب مجموعة المواجهة (١١) .

٥- يتطلب المنهج الإنسانى وجود علاقات مشبعة بالعاطفة بين الطلاب والمعلم . فيجب أن يقدم المعلم من ناحيته مشاعر دافئة ومربية ، بينما يستمر فى العمل كمركز للمصادر ، ويجب عليه أن يقدم مواد تعليمية تثير الخيال ، وأن يخلق المواقف المتحدية من أجل إتمام التعلم . هذا ، ويفترض توافر ثلاثة أمور أساسية فى المعلم فى إطار هذا المنهج ؛ أن يصغى تماماً لرؤية الطالب ، ويحترم الطالب ، ويكون طبيعياً ويتصرف بصورة أصيلة (غير مفتعلة) .

٦- يؤكد بعض أصحاب المنهج الإنسانى على أهمية الوعى بالتعقد واكتساب اهتمامات وقدرات متنوعة ، وذلك بالنظر إلى المستقبل (١٢) . ويرون أن الوعى بالتعقد يمكن أن يتحقق بعديد من السبل ، منها الربط بين مجالات الدراسة المختلفة (على مابينها من تباعد ظاهرى) ، إبراز حاجة المجتمع إلى الاعتماد المتبادل ، دراسة بعض الأمور المحببة لدى الطلاب مثل الفنون ... وغير ذلك .

٧- يطرح المنهج الإنسانى مبدأين أساسيين بالنسبة لتعليم وتعلم المعرفة الأكاديمية ؛ «وجود الشخصى فى الأكاديمى» و «الربط بين التعلم الفردى والتعلم الاجتماعى» .

فبالرغم من أن المعرفة الأكاديمية ليست كافية للنمو الشخصى - تحت ظروف معينة ، فإنها يمكن أن تدعم المعلومات الشخصية وتجعل الفرد يعيش بصورة أفضل ، شريطة استخدام مداخل معينة من جانب مخطط المنهج والمعلم (١٣) . ومع أن المنهج الإنسانى يمكن الطلاب أن يصبحوا عارفين حول أنفسهم ومشاعرهم ، إلا أنه تصبح من الأخطاء الكبيرة عدم تقديم المنظورات

المجتمعية اللازمة للتغيير الاجتماعى . ولذلك يحرص أصحاب المنهج الإنسانى على توجيه مزيد من الاهتمام للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والتاريخية فى عدم المساواة والشر فى العالم ، أكثر من مجرد توجيه اهتمام وحيد للعوامل النفسية التى تشكل الناس .

منهج التجديد الاجتماعى (١٤)

يهتم أصحاب هذا المنهج بالعلاقة بين المنهج والتطور الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للمجتمع (١٥) . والهدف الأولى لهم مواجهة المتعلم بعدد من المشكلات الصعبة التى تواجه الجنس البشرى . وهم يعتقدون أن هذه المشكلات لاتتعلق بصورة كلية بمجال «الدراسات الاجتماعية» ، وإنما تتعلق بجميع المجالات، متضمنة الاقتصاد والجماليات والكيمياء والرياضيات . وهم يرون أننا نمر بمرحلة حرجة ، وأن الأزمة لها طبيعة عالمية ، وأنه يجب أن يتم تناولها فى المنهج (١٦) . وفى هذا الإطار ، فإن أهداف السنوات المتقدمة من التعليم يمكن أن تتضمن ؛ تحديد المشكلات ، وطرق التعامل معها ، والحاجات ، وأغراض الدراسة فى العلوم والآداب ، وتقويم العلاقة بين التعليم والعلاقات الإنسانية ، وتحديد استراتيجيات النضال من أجل تغيير فعال .

وتجدر الإشارة إلى أنه برغم اتفاق «التجديد الاجتماعى» مع «التبنى الاجتماعى» social adaptation فى اشتقاق أهداف كل منهما ومحتواهما من تحليل المجتمع اللذان يقومان بخدمته والتعرف على حاجاته ومشكلاته ، إلا أن التبنى الاجتماعى يختلف عن التجديد الاجتماعى فى عدم محاولته تنمية الوعى الناقد للمشكلات الاجتماعية أو عمل شئ بشأنها .

وتتميز أهم الملامح الأخرى المميزة لمنهج التجديد الاجتماعى فيما يلى :

١ – يجب أن تحقق الفرص التعليمية فى إطار منهج التجديد الاجتماعى ثلاثة معايير ؛ أن تكون حقيقية ، وتتطلب العقل ، وتتضمن تعليم قيمى (١٧) .

٢ – يلح أصحاب المنهج التجديدى على التكامل بين المجالات الدراسية المختلفة، سواء عن طريق المشروعات ، أو إجراء المسوح الاجتماعية ، أو الأنشطة التعاونية ، أو الاشتراك فى الإجابة عن سؤال واحد محورى (١٨) .

٣- يأخذ التتابع التعليمى ، فى صورته النموذجية ، المراحل التالية [١٩] :

أ - تحديد الموضوعات التى يبدو أنها أكثر إشكالية problematic .

ب- اختبار الواقع حيث يعيش الطلاب ، متضمناً القيود والأسباب الجذرية لمشكلاتهم .

جـ- ربط القضايا بالمؤسسات والبنى فى المجتمع الأكبر .

د- ربط التحليل الاجتماعى بالرؤى والمثاليات التى يراها الطلاب لعالمهم ومجتمعاتهم ولأنفسهم .

هـ- اتخاذ بعض المسئولية (الفعل) من أجل التقريب بين الواقع والصورة المثالية.

٤- تتمثل الأنشطة الطلابية فى إطار المبادئ التجديدية ، فى : البرامج التطوعية التى يقومون بها فى محاولة لحل مشكلات الفقر المحلية ، لتنظيم موارد المجتمع لمصلحة المستهلكين ، لمساعدة النزلاء من المرضى، لتصحيح التمييز فى ممارسات بعض أصحاب الأعمال ، لتحديد احتياجات المجتمع ، لعمل تسهيلات للمرضى العقليين ، لإصلاح بعض قوانين المنفعة ... وهكذا .

٥- يعطى معظم الدعاة لهذا المنهج أهمية لعمل برنامج لتخطيط المستقبل ، وليس التخطيط للمستقبل [٢٠]. وذلك بالنظر إلى الإلحاح على قدرة الأفراد على تشكيل أقدارهم والاعتقاد بعدم وجود مستقبل محتوم يجب أن يواجهوه دون أن يستطيعوا الهرب منه .

٦- تغطى عملية التقويم فى إطار هذ المنهج سلسلة عريضة من قدرات الطلاب ؛ مثلاً الاتصال فى عرض القضايا ، توليد حلول ممكنة ، إعادة تعريف رؤاهم العالمية ، تقويم تعلمهم ، التأمل - كمجموعة - فى الأفعال التى قاموا بها . ويظهر أصحاب هذا المنهج اهتماماً بدراسة تأثير المنهج على المجتمع .

٧- تتمثل أهم واجبات المعلم فى إطار هذا المنهج فى ضرورة الربط بين الأغراض القومية والعالمية والمحلية مع أغراض الطالب . وبهذا يشعر الطلاب بالاهتمام بإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية التى يتم الإلحاح عليها

فى الفصول . كذلك ، فإن المعلم يلح على التعاون مع المجتمع والمصادر المتاحة فيه . هذا ، وينظر إلى المعلمين كأشخاص سياسيين [٢١] يتوقع منهم أن يسعوا لإتاحة الفرص للشباب للعمل على قدم المساواة مع الكبار فى بعض المشروعات الاجتماعية والمناشط السياسية .

التكنولوجيا والمنهج (المنهج التكنولوجى) [٢٢]

يقصد بالتكنولوجيا والمنهج مانتوصل إليه من وصف وتحليل التكنولوجيا باعتبارها نسقاً تعلمياً learning system وكذلك مايتبع من إجراءات لاستخدام التكنولوجيا كأساس لتطوير المنهج ، وقد يطلق على المنهج الناشئ عن ذلك المنهج التكنولوجى . ويقع فى صميم الثورة التكنولوجية فى مجال المناهج ذلك الاعتقاد أن المادة التعليمية للمنهج ، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت لهم ، يجب أن ينتج عنها لديهم كفاءات competencies معينة [٢٣] .

ويمكن النظر إلى تأثير التكنولوجيا على المنهج من زاوية التطبيق أو النظرية . يتمثل التطبيق التكنولوجى فى خطة للاستخدام النسقى systematic للوسائط والاختراعات المتعددة أو إيجاد تتابع للتعليم مؤسس على مبادئ النظرية السلوكية . ومن أمثلة هذه التطبيقات التعلم بمساعدة الحاسوب ، استخدام الأهداف فى إطار المداخل النسقية ، المواد المبرمجة ، الاختبارات محكية المرجع criteri-on-referenced .. وهكذا . والتكنولوجيا كنظرية مفيدة فى تطوير وتقويم المواد التعليمية للمنهج والأنساق التعليمية instructional systems ، بحيث إذا وضع المخطط قواعد معينة ، وتم إتباعها ، تؤدى إلى نواتج أكثر قابلية للتنبؤ .

ومن أمثلة المنهج التكنولوجى مايتعلق بتكنولوجيا الأنساق [٢٤] ، والتعليم المؤسس على المخرجات outcome-based education ، والتعلم من أجل التمكن (أو الإتقان) mastery learning [٢٥] . وجميعها تتضمن تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية [٢٦] ، واتخاذ مجموعة من الخطوات لضبط الخبرات التعليمية لتحقيق هذه الأهداف ، وتصميم أدوات التقويم فى ضوئها (باستخدام الاختبارات المحكية المرجع) ، وهذه من الأمور المميزة لهذا المنهج بصفة عامة .

وفيما يلى بعض الملاحظات الأخرى التى تتعلق بالمنهج التكنولوجى :

١- ينظر إلى التعليم فى إطار هذا المنهج على أنه رد الفعل إزاء المثيرات أكثر من كونه عملية التفاعل التى يؤثر بها المتعلم على تلك المثيرات ، وحيث يوجه المتعلم لإعطاء عناية لأكثر الملامح أهمية ، ويقدم له التعزيز reinforcement للسلوك الصحيح .

٢- تقتصر الفردية فى هذا الإطار على سرعة الخطو pacing ، والتغذية الراجعة لتصحيح المسار corrective feedback ، وعلى المهام الإضافية عند ملاحظة المتعلم بعض جوانب النقص أو سوء الفهم .

٣- عادة مايرتبط منهج التكنولوجيين بالمواد الدراسية ، مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والقراءة وفنون اللغة الأخرى ، والفنون الجميلة ، ومجالات التكنولوجيا التطبيقية . وعادة مايتم اختيار جوانب قليلة من هذه المجالات لتناولها مرة واحدة (مثل الكسور العشرية) . ويتم تنظيم الأهداف التعليمية فى متصل ثابت fixed continuum أو هرم من المهارات ، كما يتم تناول أهداف نهاية البرنامج بترتيب معين (القدرة على الضرب تأتى لاحقة للقدرة على الجمع والطرح مثلاً) ، حيث يتم تحليل الأهداف وفقاً لمتطلباتها السابقة prerequisites .

٤- يتم تفكيك مادة التعلم ذات الطبيعة المعقدة أو تحليل المهمة task analysis إلى عناصر أبسط ، أو خطواتها الأساسية إلى قواعد أبسط ، وتقدم فى ترتيب معين .

٥-يعد استخدام الحاسوب والتكنولوجيا التفاعلية [٢٧] من الأمور الواعدة لتطبيقات التكنولوجيا فى مناهج التعليم ، وعادة ماتستخدم برامج جاهزة تتضمن تقسيم مادة التعلم إلى موديولات modules تعليمية [٢٨] .

منهج المواد الأكاديمية [٢٩]

بالرغم من أن مصر والدول العربية والدول النامية بوجه عام ، إضافة إلى معظم الدول المتقدمة [٣٠] ، تأخذ بمنهج المواد الأكاديمية ، وعلى ألفة شديدة بهذا النوع من المناهج ، إلا أنه يوجد العديد من المداخل والصور التى يستخدم فى

إطارها هذا المنهج ، إلى جانب احتمال التأثر بالمناهج الأخرى ، مما يجعل المنتج التعليمى شديد الاختلاف عن صورته التقليدية . وسنركز فى عرضنا التالى على الصورة المعاصرة ، وليست الصورة التاريخية [٣١] ، لأهم ملامح هذا المنهج .

وفيما يلى عرض لأهم ملامح الصورة المعاصرة لمنهج المواد الأكاديمية :

١- تتمثل أغراض هذا المنهج فى ؛ بناء عقول مفكرة ، وتدريب الطلاب على البحث ، وإنشاء أثر أو معنى اجتماعى أو تقليد لديهم . ويرتبط بذلك ، أن المدارس تشعر أنها يجب أن تتيح الفرصة للطلاب كى يتعرفوا على أفضل إنجازات ميراثهم الثقافى وأيضاً أن يضيفوا إليه بجهودهم عندما يكون ذلك ممكناً ، وأن يسلكوا كالباحثين والمفكرين فى مختلف فروع المعرفة .

٢- تتمثل التكنيكات الأساسية شائعة الاستخدام فى تدريس هذا المنهج فى : العرض exposition والاستقصاء inquiry ، رغم أن هذا الأخير أقل شيوعاً[٣٢] .

٣- تتمثل القضايا المتعلقة بتنظيم هذا المنهج فى التكامل integration والتتابعsequence . وفيما يتعلق بالتكامل ، فإن المناهج الجديدة تسعى إلى إبراز الصلات عبر المعرفية فى معظم مجالات الدراسة ، بدلاً من تقديم كل منها بصورة حادة الانفصال كما كان يحدث فى الماضى [٣٣] . أما فيما يتعلق بالتتابع ، فهناك عدد من المبادئ التى يمكن أن تتبع ، منها ؛ تقديم المعرفة فى مستويات مختلفة فى المراحل التعليمية المختلفة – بما يحقق استمرارية الدراسة ، ومراعاة مبدأ المتطلبات السابقة للدراسة ، وذلك إضافة إلى المبادئ العامة المنظمة الموجهة لتطور تقديم أى مفهوم أو طريقة [٣٤] .

٤- مع اختلاف نظم التقويم وأساليبه وأدواته عبر الدول ، فإن هذا المنهج بصورته المعاصرة يلح على تنوع أساليب وأدوات التقويم باختلاف الأهداف التعليمية ، وبخاصة فى المجالات الدراسية المختلفة . ويرى بعض المتخصصين الأكاديميين بعض الأخطار من التقويم قصير المدى من حيث كونه يركز على المهارات البسيطة ، وفى إمكانية مقاومة كل من المعلم والطلاب لعملية التقويم بالنظر إلى الوقت المستغرق فيها ومايتصل بذلك من عمليات ، وذلك فى إطار نظرتهم إلى التقويم كشئ له قيمة ، يقدم بعض

المعرفة المفيدة .

(٥) تظل إحدى أكبر المشكلات التى تواجه هذا المفهوم فى جعله أكثر جاذبية للأطفال والشباب [٣٥]. وهذا يطرح قضايا مثل التنظيم المنطقى فى مواجهة التنظيم السيكولوجى [٣٦] ، وعدم التركيز على التطبيقات ، والأفكار الخاطئة عن «عالمية المنهج» – وليس طابعه الثقافى ، وعن محتوى التعليم بمعنى الاهتمام «بماذا» يدرس أكثر من «كيف» يدرسون . ويظل أصحاب هذا المنهج يبذلون جهوداً فى محاولة تقديم تعليم أكثر جاذبية ، بحيث تبدو مواد الدراسة ليست عديمة الفائدة ، تتداخل أنشطتها ، وتسعى إلى تحقيق نمو الفرد[٣٧] .

تعليق عام على الفلسفات المعاصرة

يؤدى تأمل الفلسفات المعاصرة فى مجال المناهج إلى التوصل إلى أن معظمها يمكن النظر إليه باعتباره تجديداً للتركيز على جوانب معينة ؛ الفرد كما فى المنهج الإنسانى ، المجتمع كما فى منهج التجديد الاجتماعى ، المادة الدراسية كما فى منهج المواد الأكاديمية ، مما يعد بمثابة إعطاء الأفكار المتعلقة بالمنهج المتمركز حول الطفل والمنهج المتمركز حول المجتمع والمنهج المتمركز حول المادة الدراسية أبعاداً جديدة [٣٨] . كما وأن المنهج التكنولوجى يعد تجديداً للفكر «التقنى» فى مجال المناهج ، وخاصة مابعد «سبوتنيك الأول» [٣٩] ، مع الأخذ فى الاعتبار التطورات التكنولوجية المعاصرة مثل الحاسوب والبرامج التفاعلية . ويترتب على ماسبق أن ملاحظتنا السابقة عن خطأ – وخطر – افتراض وجود تناقض بين «الفرد والمجتمع والمعرفة» يظل قائماً [٤٠] ، وكذلك ما أشرنا إليه من رفض المفهوم الآلى للتعلم الذى تستند إليه معظم تطبيقات المدرسة السلوكية ، مما يترتب عليه وضع حدود لإمكانات الإفادة من المنهج التكنولوجى[٤١] .

فإذا استبعدنا المنهج التكنولوجى باعتباره «نموذجاً» فلسفياً لمناهج التعليم ، فإننا نرجح التركيز على المنهج الإنسانى ، إذ أنه – أكثر من غيره – يعد منفتحاً على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية جنباً إلى جنب مع الاهتمام بالفرد ، ويضاف إلى ذلك تبنى ، أو الإمكانات الواسعة لتبنى ، فكر التعقد ، والذى يعد – من وجهة نظر الكاتب – الصورة الأساسية لفكر المستقبل . وفى هذا الإطار ،

نقترح توجيه عناية خاصة إلى العناصر الآتية [٤٢] :

١- تكامل المنهج ، حيث يقترح أن يتم ذلك من خلال أن تدور الدراسة حول بعض المشكلات ، أو بعض المشروعات ، أو بعض الأنشطة الاجتماعية (مثل مشروعات خدمة البيئة) .. وهكذا . كذلك ، فإن أحد أبعاد هذا التكامل تتمثل فى وحدة الجوانب «المعرفية» والمهارية ، و«الوجدانية» والأخلاقية [٤٣] .

ويترتب على ذلك اختلاف طرق وأساليب التدريس والتقويم ، حيث يتزايد الاعتماد على التكليفات الفردية والحوار والعصف الذهنى والتعلم التعاونى والتعليم الجماعى (على أسس جديدة) والتقويم الذاتى ، إضافة إلى توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم ، وبخاصة الحاسوب .

٢- لم يعد من الوارد طرح قضية إسهام التربية فى التغيير الاجتماعى ، وذلك بالنظر إلى الإلتحام العضوى بين أفراد المجتمع - ومتطلبات حياتهم ، والتعليم - المستمر المتجدد ، والتنمية المطردة فى المجتمع فى آن واحد . وهذا لايمنع من استمرار المدرسة فى «إعادة إنتاج الثقافة القائمة» ، وذلك فى ضوء العلاقة الجدلية بين التعليم ونمو كل من الفرد المجتمع ، ومايشأ عن ذلك من تغيير ثقافى .

٣- لم يعد من الوارد افتراض وجود تعارض بين «التنظيم المنطقى» و«التنظيم السيكولوجى» للمادة ، ليس فقط بسبب تعدد التنظيمات المنطقية للمادة ووجود أحدها مما يتفق مع التنظيم السيكولوجى لها [٤٤] ، وإنما لاعتبارات تتعلق بمنهجية العلم المعاصر ، ومايتضمنه من قضايا تتعلق بوحدة المعرفة الإنسانية و«المنطق» ذاته [٤٥] ، مما يجعل طرح هذه القضية أقرب إلى «القضايا التاريخية» .

٤- لم تعد عبارات مثل «البسيط إلى المركب» أو «السهل إلى الصعب» لها معنى أو قيمة ، ليس فقط بسبب الغموض والطبيعة النسبية التى تتضمنها المصطلحات الواردة فيها ، وإنما لأن الأفكار التى ظهرت فيما بعد تدعو للبدء من «درجات أعلى من التجريد» [٤٦] .

٥- أصبح فكر «الذكاوات المتعددة» يلقى بظلاله على أية محاولة لرسم تصور معاصر عن «الطبيعة الإنسانية» أو تطبيق ذلك فى مجال المناهج .

٦- يصعب تطبيق المنهج الإنسانى ، بصورته المقترحة ، فى الوقت الحالى فى معظم دول العالم . ويطرح الكاتب بديلاً مقبولاً ، يتمثل فى منهج المواد الأكاديمية الذى يعتمد بالدرجة الأولى على حل المشكلات ، مع إعطاء أهمية كبرى لإبراز الصلات بين مجالات الدراسة المختلفة ، وأن يتضمن المنهج بعض «المشروعات المعرفية» و «مشروعات خدمة البيئة» ، والاهتمام بالأنشطة التعليمية، مع إعطاء أهمية خاصة للعلاقات بين المعلم والطلاب ، وبعض جوانب النمو الفردى ، والأخذ بفكر الذكاوات المتعددة .. وهكذا .

٧- لايمكن إجراء تغيير حقيقى فى مناهج التعليم دون تبنى المعلمون له . ومن ثم تصبح من أهم الأولويات عند تطوير المناهج ، طرح فكر التغيير ومتطلباته التعليمية مع المعلمين ، وتكوينهم فى هذا الإطار ، سواء أثناء الخدمة أو عن طريق تعديل برامج كليات ومعاهد إعداد المعلم بما يدعم هذا التغيير .

هوامش الفصل الخامس

(١) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص٩٥ .

(٢) أنظر :

Bigge, Morris L. (1982) . **Educational Philosophies for Teachers.** Columbus : Merrill. PP. 4-6

مقتبس عن : المرجع السابق ، ص ص٩٥-٩٦ .

(٣) وقد تم فى هذا الإطار دراسة الفلسفات الآتية فى مؤلفنا السابق : المثالية idealism ، الواقعية realism ، البراجماتية (الذرائعية) pragmatism ، التجديدية reconstructionism ، السلوكية behaviourism ، الوجودية والظاهرياتية existentialism and phenomenology ، التحليلية analytic ، الماركسية Marxism .

أنظر : المرجع السابق ، ص ص٩٨-١٢١ .

(٤) من أمثلة المسميات الواردة فى هذا المجال ، ومايندرج تحتها من تصنيفات مايلى :

المدارس المعاصرة فى المناهج : وتشمل : المدرسة الموسوعية encyclopedism ، والمدرسة الأساسية essentialism ، والمدرسة التقدمية progressivism ، والمدرسة البوليتيكنيكية polytechnic .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ، ص ص١٨-٢٠ .

وأيضاً :

نماذج من التعليم الحديث : حيث ينسب إلى دول بعينها ، وتشمل : بروسيا Prussia ، وفرنسا ، والمملكة المتحدة ، والولايات المتحدة ، واليابان ، وروسيا. ويتم تناول العناصر الآتية فى كل حالة : فترة النشأة ، المثل الأعلى ideal ، التمثيل المدرسى (المدرسة الممثلة representative school) ، المنظور ، نظرية التعلم ، المدرسة واستخدام التكنولوجيا فى الفصل الدراسى ، الإدارة ، النمط

الإدارى ، تكلفة الوحدة ، مصدر التمويل .

Cummings, William K. (1997). "Patterns of Modern Education". In: Cummings and McGinn (Eds.), Op cit (pp. 63-85). P. 64

وذلك إضافة إلى ماورد فى ماكنيل McNeil ، والذى نستخدمه فى العمل الحالى.

(٥) سنقوم بعرض الأفكار الرئيسية عن كل تصور من هذه التصورات بصورة موجزة عن المرجع السابق ، ثم نختتم الفصل بتعليق عام على الفلسفات المتضمنة .

أنظر : McNeil, Op cit, pp. 3-107

(٦) أنظر : Ibid, pp. 3-31

(٧) كما يسعى المنهج الإنسانى إلى التعامل مع ضعف المنهج التقليدى المؤسس على التنظيم المنطقى للمادة ، والتى تم تحديدها بواسطة خبير ، حيث تفشل فى تحقيق إرتباط بالتنظيم السيكولوجى للمتعلم .

أنظر : Ibid, p.11

(٨) توصل إلى هذه العناصر ستيوارت شابيرو Stewart Shapiro وغيره .

أنظر : Ibid, p.14

(٩) وقد وضع جورج براون George Brown أربعين مثلاً لها ، يعرض كتاب ماكنيل لبعضها .

أنظر : Ibid, pp. 15-18

(١٠) وقد لخص كارل روجرز Carl Rogers العديد من البحوث التى بينت وجود ارتباط موجب بين التدريس المؤسس على العاطفة affective class-rooms وكل من النمو ، والميل ، والمعرفة ، والإنتاجية ، والثقة بالنفس والأمانة .

أنظر : Ibid, p. 13

(١١) ويستخدم هذا الأسلوب فى مجال الأعمال والتعليم لتعزيز العلاقات الإنسانية والوظيفية الشخصية personal functioning . حيث يقرر أفراد المجموعة بأنفسهم أغراضها ، ويقوم المعلم بتيسير التغيير وتوضيح الديناميات التى يفترض أن تتبع . ويؤدى ذلك الأسلوب غالباً إلى التقليل من التوجهات الدفاعية ، والكشف عن المشاعر والاهتمامات الخفية . كذلك ، فإن المتعلم يتم تدريبه – بوجه عام – على التمييز بين الغايات والوسائل .

أنظر : Ibid, pp. 10-11

(١٢) أنظر : Ibid, pp. 8-9

ويرى شيكسنميهاى Csikszentmihalyi أن التعقد مركب من عمليتين مرتبطتين بصورة وثيقة ؛ التفاضل differentiation عندما يشعر الأفراد بحرية فى أن يقوموا بتحديد أهدافهم وأن يصبحوا مختلفين عن بعضهم البعض، والتكامل integration عندما يصبحون على وعى بأهداف الآخرين ويساعدونهم على تحقيقها .

أنظر : Ibid, p.8

(١٣) ويقدم ماكنيل أمثلة لذلك ، بعضها مقتبس ، فى مجالات الأدب والفنون والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والتاريخ .

أنظر : Ibid, pp. 22-25

(١٤) أنظر : Ibid, pp. 33-55

(١٥) ويضم هؤلاء بعض المتفائلين وبعض المتشائمين . يرى المتفاؤلون أن التربية يمكن أن تلعب دوراً فى تغيير المجتمع ، بينما يتشكك المتشائمون فى قدرة المنهج على تغيير البنى الاجتماعية القائمة ، ويرون أن المنهج يمكن أن يكون وسيلة لدعم السخط الاجتماعى .

أنظر : Ibid, p.33

(١٦) ومع ذلك ، فإن منهج التجديد الاجتماعى ليس له أهداف أو مضمون عالمى . وعلى سبيل المثال ، فإن هدف العام الأول من الدراسة فى مثل هذا

المنهج يمكن أن يخصص لتشكيل أهداف للتجديد السياسى والاقتصادى .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : Ibid, p.35

(١٧) أنظر : Ibid, p.36

ويلاحظ أن هنرى جيرو يرى أن تتضمن الفرص التعليمية صورة مثالية عن المجتمع الأخلاقى ، فمثلاً ، رسم صورة لما ينبغى أن تكون عليه الحياة ، والإصرار على أن البرامج الجارية (العملية) يقاس مدى نجاحها بقدرتها على الإسهام فى إنشاء هذا المجتمع المثالى . وكمصلح سياسى واجتماعى مثالى utopian ، يرى أن تتضمن الفرص التعليمية بيان أهمية الديمقراطية الناقدة، والتضامن ، والرعاية ، والأمل .

أنظر : Ibid, p.37

(١٨) للتفصيلات المتعلقة بذلك ، أنظر : Ibid, pp. 36-37

(١٩) أنظر : Ibid, p. 38

ولاحظ أن مدارس قليلة تتبنى منهج التجديد الاجتماعى فى الولايات المتحدة ، تقع فى المناطق الفقيرة غالباً ، وأنه أكثر انتشاراً فى دول العالم الثالث ، وخاصة فى المناطق الريفية ، وأن الأخذ به يتم عادة فى إطار حركات ثورية أو حركات للسلام أو مشروعات معينة .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : Ibid, pp. 38-40

وتجدر الإشارة إلى أن باولو فريرى Paulo Freire والماركسيين الجدد Neo-Marxists يتبنون مثل هذا المنهج ، أو على الأقل أفكاراً تعليمية تدعمه، وأن من نتائج ذلك ماتوصل إليه ميشيل آبل وهنرى جيرو عن «إعادة إنتاج الثقافة» .

أنظر : مناقشتنا السابقة لذلك فى الفصل الثالث

وأيضاً : Ibid, pp. 41-49

(٢٠) تتم الإشارة فى هذا السياق إلى هارولد شينHarold Shane ، وهو يرى ضرورة أن يقوم من يتصدى لتطوير المنهج بدراسة الاتجاهات الآخذة فى

الظهور ، مثلاً فى : استخدام التكنولوجيا ، التطورات المعرفية ، زيادة توقع الحياة life expectancy ، الطرق الكيميائية لتحسين الذاكرة ، المشكلات البيئية ... وهكذا ، وبحيث يقومون بمراعاة ذلك فى مناهج المستقبل .

أنظر : Ibid, pp. 49-50

(٢١) وعلى المعلمين أن يختاروا حينئذ بين خدمة من فى الحكم (المحافظون) أو يقدموا إختيارات لمن يحكمون (التجديديون الاجتماعيون) . وهذا لايعنى إهمال محتوى الدراسة فى المواد المختلفة من أجل تسييس الطلاب .

أنظر : Ibid, p. 36

(٢٢) أنظر : Ibid, pp. 57-76

(٢٣) وذلك فى مقابل الاعتقاد بأن المادة التعليمية للمنهج هى مجرد مصادر يمكن أن تكون – أو لاتكون – مفيدة أو مؤثرة فى موقف معين .

أنظر : Ibid, p. 66

(٢٤) تستخدم تكنولوجيا الأنساق systems technology فى إطار تطوير وضبط منهج الولايات أو المناطق المحلية فى الولايات المتحدة الأمريكية .

أنظر : Ibid, p.59

(وكذلك للتعليم النسقى الشخصى – أو الفردى – فى التعليم العالى per-sonalized systemic instruction in higher education) .

(٢٥) للتفصيلات عن هذه الأمثلة ، أنظر : Ibid, pp. 59-63

ولمناقشة عن التعلم من أجل التمكن ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٩٣–١٩٦ .

(٢٦) لوجهة نظر الكاتب فى الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ، أنظر : المرجع السابق ، ص ص١٣٦–١٣٧ .

(٢٧) يقصد بالتكنولوجيا التفاعلية تلك المخترعات التكنولوجية التى تمكن المستخدم من الدخول فى حوار مع المادة المقدمة .

أنظر : McNeil, Op cit, p.70

(٢٨) وتعد الموديولات وحدات مصغرة ، ولها استخدامات واسعة فى برامج التدريب على وجه الخصوص ، وفى التعليم المفتوح ، وفى بعض الحالات فى مناهج التعليم النظامى المعتادة .

(٢٩) أنظر : Ibid, pp. 77-107

(٣٠) يلاحظ أن الدول المتقدمة ، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، تمر بموجات متصلة من التغيير . وفى السياق الحالى ، فقد تم الإلحاح فى الستينيات من القرن الماضى على البنى المعرفية للمجال الدراسى ، ثم جاءت السبعينيات لتحمل تراجعاً لهذا الاتجاه والمواد الأكاديمية عموماً ، وظهرت بعض المشروعات والدعوات إلى التركيز على التطبيقات العملية وعلى «الإنسان» .. وهكذا ، ثم حملت الثمانينيات معها اهتماماً عالمياً بالمهارات الأساسية ؛ القراءة والكتابة ، والرياضيات ، وحل المشكلات (والتفكير المجرد) ، وذلك جنباً إلى جنب مع دعوات مثل اتخاذ «الفنون الحرة» كمحور للدراسة الأكاديمية ، والدعوة إلى محو الأمية الثقافية .. وغيرها ، وذلك فى إطار رؤى مختلفة للمعرفة .

ويمكن القول بأنه إذا كان مركز هذه الحركات الولايات المتحدة الأمريكية، وأحياناً أوروبا ، فإن تأثيرها قد انتشر على المستوى العالمى ، ولكن يؤخذ فى الاعتبار وجود فترة زمنية طويلة بين ظهور الفكرة وتطبيقها فى الدول العربية ، غالباً ماتكون قد تطورت الفكرة الأصلية موضع التطوير أثنائها عدة مرات .

وللتفصيلات ، أنظر :

Ibid, pp. 81-85

فايز مراد مينا (١٩٩٨) . **واقع تعليم الرياضيات فى مرحلة التعليم الثانوى فى البلاد العربية واتجاهات تطويره** ، دراسة مقدمة بتكليف خاص من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى الندوة القومية حول تدريس الرياضيات والفيزياء ، الجزائر ، ٢٤-٢٩ أكتوبر ١٩٩٨ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ص ص١٤-١٧

(٣١) وهذا بالرغم من وجود قضايا ومشكلات تتعلق بهذا المنهج لازالت قائمة . ومن أمثلتها مايتعلق بأسس اختيار محتوى المنهج ، أو نوع المعرفة التى لها قيمة أكبر للتضمين فى مناهج التعليم .

ولعرض ومناقشة أفكار هامة بهذا الشأن ، ومناقشة لأفكار بول هرست Paul Hirst ، ومحاولة الربط بين ذلك وبين فكر هوارد جاردنر عن الذكاوات المتعددة.

انظر :

McNeil, Op cit, pp.79-80

(٣٢) مع وجود شكوى عامة من المعلمين لاستمرارهم فى التركيز على الكتاب المدرسى والأسئلة المتعلقة بالوقائع بدلاً من الأسئلة ذات المستويات المعرفية الأعلى .

أنظر : Ibid, p. 97

(٣٣) من المحتمل أن تكون إحدى العقبات التى تواجه تكامل المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية عمل مستويات منفصلة للمستويات المعرفية فى المجالات الدراسية المختلفة .

أنظر : Ibid, p.98

(٣٤) ويذكر ماكنيل فى البداية أن هذه المبادئ تتبع صورة خطية ، وتتمثل فى :

البسيط إلى المعقد ، الكل إلى الجزء ، الترتيب الزمنى (القديم إلى الحديث) ، وهرميات التعلم learning hierarchies (السهل إلى الصعب) .

أنظر : Ibid, p. 99

(وسنتناول ذلك فى تعليقنا الإجمالى) .

(٣٥) أنظر : Ibid, pp.102-105

(٣٦) لمناقشة المفاضلة بين هذين التنظيمين ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٦٤-١٦٥ .

(وذلك فى إطار تفكيرنا عندئذ) .

(٣٧) للتفصيلات المتعلقة بذلك ، أنظر : McNeil, Op cit, pp. 104-105

(٣٨) ويقابلها نماذج مناهج النشاط والمناهج المحورية ومنهج المواد الدراسية المنفصلة .

(٣٩) حيث يعد السبق السوفيتى بإطلاق أول سفينة فضاء «سبوتنيك الأول» فى ٤أكتوبر ١٩٥٧ بمثابة نقطة التحول فى الفكر التربوى عندئذ ، حيث أعزى الأمريكيون تخلفهم فى السباق الكونى وقتها إلى جذور تربوية . وقد أعقب ذلك إنتشار واسع لأعمال بلوم ومدرسته ، سواء فيما يتعلق بالأهداف التعليمية أو الأفكار الخاصة بالتعلم من أجل الإتقان أو غير ذلك من تطبيقات المدرسة السلوكية .

(٤٠) أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٦٥-١٦٧ .

(٤١) أنظر على سبيل المثال :

المرجع السابق ، ص٧٩ ، ص ص١٣٦-١٣٧ .

ملحق رقم (٢) فى هذه الدراسة :

فايز مراد مينا (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفى» . فى : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، **الإبداع وتطوير كليات التربية** (ص ص٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .

(٤٢) تتضمن بعض هذه العناصر تأكيداً لبعض المزايا أو استبعاداً لبعض نقاط الضعف التى يراها الكاتب فى المناهج المختلفة التى سبق تناولها ، ويقترح أن يكمل ذلك ماورد عن مناهج التعليم فى ضوء «العلم الحديث» (أنظر الفصل الثانى) .

(٤٣) وذلك فى إطار وحدة المعرفة بمفهومها الشامل .

أنظر : ملحق رقم (٣) :

فايز مراد مينا (٢٠٠٢ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . فى: محمود كامل الناقة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، **مناهج التعليم فى**

ضوء مفهوم الأداء ، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ (ص ص ٣-٦) . القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٤٤) أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٦٤-١٦٥ .

(٤٥) أنظر :

- الفصل الثانى :
- فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

(٤٦) أنظر على سبيل المثال :

- الفصل الرابع .
- فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ص٩٠-٩١ .

الباب الثالث

قضايا تتعلق ببعض الأنساق الفرعية للتعليم والمنهج

- الفصل السادس : تكوين المعلم .
- الفصل السابع : البحث التربوى .
- الفصل الثامن : إدارة التعليم .
- الفصل التاسع : قضايا ذات صلة بالأنساق الفرعية للمنهج .

توجد العديد من القضايا التى تتعلق بكل نسق من الأنساق الفرعية للتعليم من زاوية تأثيرها على مناهجه . الأصل هو تناول بعض القضايا التى تتصل بكل من هذه الأنساق بالدراسة ، ولكن يصعب فى السياق الحالى تناولها جميعاً . ومن ثم يتناول هذا الباب القضايا المتصلة ببعضها ، وتحديداً بعض تلك المتعلقة بتكوين المعلم والبحث التربوى وادارة التعليم . ويختتم هذا الباب بملاحظات حول الأنساق الفرعية للمنهج ، تعد حصيلة لجميع الأجزاء السابقة من العمل الحالى .



الفصل السادس

تكـــوين المعـــلم

مقدمة

نشير فى البداية إلى أننا استخدمنا مصطلح تكوين المعلم teacher educa-tion بدلاً من المصطلح الشائع عن إعداد المعلم teacher training . ويرجع هذا الاختيار إلى أن إعداد المعلم يرتبط غالباً بالممارسة التعليمية والخبرة الميدانية ، بينما يرتبط تكوين (تعليم) المعلم بالنظرية التربوية وبالبحث العلمى وبالمقررات الدراسية ، وجميعها لها مكانة أكبر ، وهى تمثل واقع عمل المعلم أو مايفترض أن يقوم به (١) .

ومن الأمور المتفق عليها أنه يوجد شقان لتكوين المعلم ، أحدهما قبل الخدمة – كما يتمثل فى البرامج التى تقدمها كليات ومعاهد تكوين المعلم ، والثانى يتمثل فى التكوين أثناء الخدمة – كما فى البرامج التدريبية التى تعقد للمعلمين وكافة المسئولين والمشاركين فى الإضطلاع بالعملية التعليمية . وتجدر الإشارة إلى وجود بعض المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً أو تربوياً وفقاً للمعايير السائدة فى الجانب الأكبر – إن لم يكن جميع – دول العالم ، وإن كان ذلك يوجد بدرجات متفاوتة من حيث النوع والكم . ويبدو أن الأنساق الفرعية الأخرى للتعليم والأنساق الفرعية للمنهج تلقى بظلالها على سلوك المعلمين وعلى مدى استجابتهم للتغيير ، مما يتجاوز برامج تكوين المعلم قبل الخدمة – على أهميتها ، وبرامج التكوين أثناء الخدمة ، على مابينها من تباين ، واختلاف فى طبيعتها والمشكلات التى تلقاها . وبعبارة أخرى ، فإنه يبدو أن التقاليد التعليمية السائدة اجتماعياً فيما يتعلق بالتدريس وأساليب التقويم وأدواته ، وبنية التعليم وفلسفته ، وإدارته .. وهكذا ، تلعب دوراً أساسياً فى نتائج تكوين المعلم – قبل وأثناء الخدمة ، مما قد يتجاوز النتائج المباشرة لتلك البرامج . وعلى أية حال ، فإنه من الضرورى – فى جميع

الأحوال – السعى إلى تطوير برامج تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة كمتطلب أساسى للتغيير .

وفى هذا الإطار نتناول فى الفصل الحالى الموضوعات التالية :

١ – رؤى تتعلق بتكوين المعلم قبل الخدمة .

٢ – مستقبل عملية التعليم/التعلم وتغير أدوار المعلم .

٣ – ملاحظات حول برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة .

٤ – مدخل مقترح إلى التطوير ؛ «الشمول» و «التمهين» فى برامج تكوين المعلم التكاملية أثناء الخدمة .

رؤى تتعلق بتكوين المعلم قبل الخدمة (٢)

لايوجد خلاف على أن نجاح التربية فى تحقيق أهدافها يتوقف بدرجة كبيرة – إن لم يكن بالدرجة الأولى – على أداء المعلم . ولكن يبدأ الخلاف الحقيقى عند الحديث عن أغراض التعليم ، ومن ثم وظائف المعلم ، وسياسات وبرامج تكوينه فى إطارها . ويمكن التمييز بين ثلاث رؤى محورية فى هذا المجال؛ الأولى : المعلم كناقل للمعلومات ، ويترتب عليها أن كل من لديه القدرة على نقل المعلومات يمكن أن يصبح معلماً ، حيث أن الوظيفة الأساسية للتعليم نقل المعلومات (٣) ، وحيث يجب أن يكون التركيز على الإعداد الأكاديمى . والثانية : أن المعلم مسئول عن تعليم جميع مجالات السلوك الإنسانى (٤) ، وأن هناك تقنيات معينة لابد أن يتقنها المعلم حتى يحقق أهداف التعليم التى تتمثل فى «النمو الشامل فى جميع المجالات» ، ويترتب على ذلك أنه يجب إعداد المعلم إعداداً فنياً إلى جانب الإعداد «الأكاديمى» له . أما الثالثة فهى ترى المعلم كميسر لعملية التعلم وكفاعل نشط فى البيئة (المدرسية والمحلية على السواء) ، ومن هنا فإن كلاً من الإعداد الأكاديمى والإعداد التربوى الجيد تمثل شروطاً ضرورية ، ولكنها غير كافية ، حيث تتجاوز أهداف التربية تعليم «مادة معينة» إلى ممارسة للتعليم المستمر ، والحدود «المدرسية» إلى الجوانب المجتمعية ، ومايتطلبه ذلك من إعداد «شخصى» للطلاب فى جميع المجالات .

ويمكن القول - بقدر من التبسيط - أن من يتبنون الرؤية الثالثة يمثلون عناصر محدودة غير مؤثرة - حتى الآن على الأقل - فى وضع سياسات وبرامج تكوين المعلم ، وأن الصراع الأساسى يدور بين الفئتين اللتان تحملان الرؤية الأولى والرؤية الثانية («نقل المعلومات» مقابل «التقنيات») ، حيث تتبنى قطاعات كبيرة من أساتذة الجامعة وبعض قادة الفكر - من غير التربويين عادة - الرؤية الأولى ، بينما يتبنى القطاع الأكبر من التربويين وجهة النظر الثانية . ومع اختلاف الكاتب مع كل من الوجهتين ، فإنه يجب الإشارة إلى بعض التحفظات الأساسية فى هذ المجال ، حتى يستقيم الحوار . وفيما يلى أهم هذه التحفظات :

١- لايمكن إنكار أهمية وظيفة نقل المعلومات - وتحديداً المعرفة بمعناها الشامل، ولكن «أية معلومات وأية معرفة» فى إطار هذا النمو المتسارع للمعرفة الإنسانية . إن الاختيار الأصوب هو «تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم» ، وهو الأمر الذى يحتاج إلى إعداد وتدريب خاص للمعلم كميسر ، مما لاتقدمه المعاهد «الأكاديمية» وحدها .

٢- تؤكد الخبرة الطويلة فى العمل فى مجال إعداد المعلمين - من خلفيات مختلفة ، أن قضية «تدنى مستوى المعرفة» لايمكن حلها بتدريس «عدة مقررات إضافية» فى مجال التخصص ، وإنما ترتبط بالدرجة الأولى بأزمة التعليم العالى بجوانبها المختلفة . ومن ثم ، فإن السبيل إلى إصلاح هذه الأوضاع يرتبط بإحداث تغييرات هيكلية فى البنية والمحتوى وطرق التعليم وأساليب التقويم .. الخ الخاصة بالتعليم العالى .

٣- بالرغم من أن الرؤية الثانية تدعى الاهتمام بجميع جوانب السلوك الإنسانى، فإنها فى واقع الأمر تعطى أولوية كبرى - من الناحية العملية - لجانب «نقل المعلومات» .

٤- مع أهمية إتقان الجوانب الفنية المتعلقة بالتعليم ، فإن تغليب النظرة «التقنية» إنما هو جزء من فلسفة «ذرية» سائدة فى المجال التربوى - وفى غيره من المجالات - تؤدى إلى إفراغ المعرفة من مضامينها المجتمعية والإنسانية ، وتحول اهتمامات المعلمين إلى بعض الجوانب «شبه الآلية» .

٥- إن قطاعات تعليمية هامة تتظاهر بدعمها للجوانب «التقنية» ، وهى فى واقع

الأمر من أكبر دعاة مقاومتها لصالح «نقل المعلومات» (٥) .

٦- أن الدعوة إلى أن يكون المعلم «ميسراً وفاعلاً» يصعب أن تتحقق بدرجة مناسبة إلا فى إطار أوضاع مجتمعية وثقافية معينة (٦) .

وحيث أن نسق التعليم فى مصر بصورته الحالية ، كما هو أيضاً فى أقطار الوطن العربى والدول النامية بعامة على الأقل ، نسقاً «تقليدياً» ، تتمثل وظيفته الأساسية فى «نقل المعلومات» ، فإنه يتوقع أن يستمر الصراع لفترة طويلة - بصورة أساسية - بين أصحاب الرؤيتين الأوليتين (٧) ، مع بدايات صراع من نوع آخر بين كليهما ، وبين أصحاب الرؤية الثالثة من جانب آخر. ومع ذلك ، فإنه تحدث تغيرات هامة فى مجال تكوين المعلم يمكن رصدها - رغم كل مايمكن أن يكون لدى الكاتب من تحفظات على بعض الممارسات المتعلقة بها ، منها على سبيل المثال (فى مصر) : اشتراط الحصول على الدرجة الجامعية الأولى للتدريس فى جميع مراحل التعليم ، تكوين معلم المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة عن طريق برامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى ، واشتراط حضور غير المؤهلين تربوياً لبعض البرامج التدريبية حتى يواصلوا العمل بمهنة التعليم ... وهكذا .

وتجدر الإشارة إلى أن تحقيق الرؤية الثالثة يتطلب عدداً من الشروط يدور معظمها حول بناء «مهنة للتعليم» وتوثيق صلات المدرسة بالمجتمع وتحسين أوضاع التعليم العالى ، والأوضاع المجتمعية بعامة . وفيما يلى أهم هذه المتطلبات :

أ - وجود قدر مناسب من الحرية للمعلم فى «اختيار» مادة التعلم ، وأساليب تعليمها وتعلمها .

ب - الثقة «شبه المطلقة» فى المعلم ، وبخاصة فيما يتعلق بتقويم أداء الطلاب.

جـ- بناء تقاليد تعليمية أساسية ، ينظر بمقتضاها إلى عمل المعلم فى المراحل التعليمية المختلفة - من الحضانة إلى الجامعة ، باعتبارها «تخصصات» فى إطار المهنة الواحدة ، وينظر فى إطارها إلى «الأنشطة التعليمية» ومقابلة الطلاب ورعايتهم بإعتبارها جزءاً من عمل المعلم ، وتتضمن

تعزيز الصلات بين المؤسسات التعليمية وخريجيها ، وإيجاد قنوات للاتصال بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلى .

د- أن تعكس خبرة الدراسة فى كليات التربية ، صورة للواقع التعليمى المنشود [٨] .

هـ- دعم المبادرات الخاصة بالمعلمين وبأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وفتح مجالات الحوار فى شئون التعليم ومهنة التعليم ، وذلك من خلال آليات فعالة .

و- «مقرطة» نقابة المعلمين ونقاباتها الفرعية ، وتشجيعها على الاهتمام بالقضايا التعليمية والمجتمعية بعامة .

ز- تحسين أحوال المعلمين المادية ، فى ضوء معيار كفاية المرتب الأساسى لتغطية نفقات المعيشة بصورة مناسبة .

مستقبل عملية التعليم/التعلم وتغير أدوار المعلم [٩]

يرى الكاتب أن عملية التعليم/التعلم (شاملة عملية التقويم) فى المستقبل ، يمكن أن تتمثل بصورة رئيسية فى العناصر التالية :

١- تتم عملية التعلم فى إطار مزيج من عمليات التعلم الفردى - أى الذاتى - والتعليم الجماعى . ويتركز الشق الجماعى بالدرجة الأولى على الحوار والعصف الذهنى واستعراض خبرات الآخرين وبعض نتائج العمل الفردى .

٢- الاستراتيجية السائدة فى عمليات التعليم والتعلم هى حل المشكلات ، ويأخذ حل المشكلات صوراً مختلفة منها ؛ أن يدور المنهج حول عدد من القضايا والمشكلات ، أن تدور المناشط اليومية للتعليم/التعلم حول بعض المشكلات .. وهكذا . والجدير بالذكر أن ذلك يدعم تكامل المنهج ويضع عملية «التذكر» فى حجمها الطبيعى [١٠] .

٣- استخدام التكنولوجيا المتطورة فى عمليات التعليم/التعلم ، وبوجه خاص استخدام الحاسوب فى التعامل مع بعض البرامج الجاهزة ، والحصول على المعرفة عن طريق الأقراص المدمجة والشرائح الممغنطة أو باستخدام

الإنترنت ، وذلك جنباً إلى جنب مع استخدام بعض الوسائط الأخرى مثل الأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو .. وهكذا . ومع ضرورة إتقان المتعلمين للمهارات المتعلقة باستخدام الحاسوب فى الحصول على المعرفة ، فإنه يوجد مجال متسع للاختلاف فى حجم هذا الاستخدام وتنظيمه واستخدام الوسائط الأخرى ، وذلك وفقاً للإمكانات المتاحة.

٤-تتم عملية التعليم فى مناخ يؤدى إلى استمتاع المتعلمين بها ، ويدفعهم إلى مزيد من التعلم . ومن الأساسيات فى هذا المجال أن تعكس العلاقة بين المعلم والطلاب المعانى الأساسية المتضمنة فى آداب التعامل والمشاركة وحقوق الإنسان ، وذلك فى إطار يسوده الود والاحترام .

٥- من المبادئ الأساسية التى يتوقع أن تراعى فى عملية تقويم أداء الطلاب فى المستقبل مايلى :

أ - المعلم هو الجهة الأساسية المسئولة عن تقويم أداء الطلاب ، وكذا مجلس معلمى الفصل (عند اتخاذ قرارات أساسية بالنسبة للطالب) ، أما الامتحانات المدرسية فتكون محدودة (ويرجح أن تكون عند نهاية التعليم الأساسى والمرحلة الثانوية فقط) .

ب- يشمل تقويم المعلم للطلاب جميع جوانب السلوك الإنسانى (ولايشترط أن يعتمد فى جميع الأحوال على الاختبارات المضبوطة) .

جـ- الغرض الأساسى من عملية التقويم مساعدة الطلاب على النمو فى جميع المجالات ، ومن ثم يتركز الاهتمام على تشخيص نقاط القوة وأوجه القصور ومعاونة الطلاب على تجاوز نقاط الضعف .

د- التوجيه التعليمى جزء أساسى من عمل المعلم/الأخصائى النفسى ، وذلك بالنظر إلى الاستناد إلى نظرية الذكاوات المتعددة وتعدد فرص الاختيار فى المنهج .

هـ- يوجه اهتمام خاص لاستخدام أساليب غير تقليدية فى عملية التقويم ، وذلك مثل التقويم الذاتى ومناقشة التكليفات والأعمال البحثية التى يقوم بها الطلاب.

أما عن تقويم المنهج وأداء المعلمين ، فإنه يعتمد – بالدرجة الأولى – على سلسلة من عمليات «التقويم غير الشكلي» [11] تتضمن اجتماعات ومناقشات مكثفة مع المعنيين (شاملة أولياء الأمور والطلاب والمستفيدين.. وغيرهم) ، وعمل الاستبيانات ، والاجتماعات الدورية للمعلمين والموجه/الموجهين ... وهكذا ، ويحكمها جميعاً الرغبة فى تحسين أوضاع التعليم ، واستجابة المسئولين لما يتم التوصل إليه (مع وجود بدائل متعددة) .

وفى ضوء ماسبق يتوقع أن تتمثل أهم التغيرات فى أدوار المعلم كما يلى:

(١) يتمثل الدور الرئيسى للمعلم فى كونه «ميسراً» ، وذلك بالنظر إلى اعتماد تعليم المستقبل على التعلم الذاتى وتوظيف الحاسوب فى الحصول على المعرفة ، وقيامه بصور معينة من التعليم الجماعى . ولذلك يتوقع أن يقوم المعلم بإدارة جلسات الحوار والعصف الذهنى ، وتحديد التكليفات التى يقوم بها الطلاب ومناقشة ما قد يتوصلون إليه .. الخ ، إضافة إلى الإدارة «الإنسانية» للصف الدراسى .

(٢) التثقيف الذاتى المستمر ، وفى مجالات متعددة ، وذلك فضلاً عن متابعة مايحدث فى المجتمع المحلى وغيره .

(٣) الإشراف على مجال – أو أكثر – من مجالات الأنشطة التعليمية .

(٤) يتحمل المعلم المسئولية الأساسية فى تقويم طلابه فى جميع المجالات ، ومتابعة نموهم العلمى والشخصى ، وتقديم – أو اتخاذ مايلزم لتقديم – العلاج المناسب إذا ما اقتضى الأمر ذلك .

(٥) (وخاصة فى الدول النامية) المشاركة فى أنشطة المجتمع المحلى وتكوين علاقات قوية مع بعض مؤسساته وأفراده .

ملاحظات حول برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة

استقرت برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة [12] كجزء من النشاط المؤسسى لوزارات التربية والتعليم فى معظم – إن لم يكن فى جميع – دول العالم [13] . ومع

ذلك فيبدو أن إسهامها محدود فى الجانب الأكبر من أقطار العالم العربى والدول النامية وبعض الدول المتقدمة ، وذلك بالنظر إلى عوامل أساسية تتمثل فى «تقليدية» التعليم وأنساقه الفرعية – بما فى ذلك مناهجه ، وبعض جوانب القصور فى برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة ، بأبعادها الكمية والكيفية .

تتمثل أهم جوانب القصور الكمية فى تباعد الفترات الزمنية لتلك البرامج(١٤) ، أما نواحى القصور الكيفية فهى عديدة ، وأحياناً جسيمة ، ويتمثل أهمها فيما يلى(١٥) :

١–لايتم اختيار موضوعات البرامج التدريبية فى ضوء دراسات خاصة للتعرف على الحاجات التدريبية للمتدربين فى الغالب الأعم .

٢– مازال الطابع العام للتدريب المباشر الاعتماد على المحاضرات النظرية(١٦) .

٣– توجد حلقة مفقودة فى برامج التدريب – فى الغالب الأعم – وهى عدم التخطيط المسبق من جانب المشاركين فى تقديم البرنامج التدريبى «للسيناريو» الذى يتم تقديمه ، ولدور كل منهم فيه . ومن ثم ، فتوجد مجالات كبيرة للتكرار والعشوائية والتعارض فى التوجهات الأساسية فى بعض الحالات .

٤– لاتكاد أن توجد متابعة لما يمكن أن يترتب على البرامج التدريبية فى الميدان. ومن هنا تضعف إمكانات الإفادة من برامج التدريب فى تطوير الواقع المدرسى والإدارى (١٧) .

٥– لايوجد مايشير إلى الإفادة من نتائج «بطاقات التقويم» التى يستكملها المتدربون فى نهاية كل دورة تدريبية فى أغلب الأحوال .

٦– توجد العديد من المشكلات المتكررة فى معظم برامج التدريب تؤدى إلى ضعف فاعلية التدريب إلى حد كبير ، وذلك مثل الإخطار بموعد التدريب فى آخر لحظة ، وأحياناً ضعف البدلات فى حال التدريب المباشر خارج البلدة أو المدينة التى يعمل فيها المتدرب (١٨) .

مدخل مقترح إلى التطوير ؛ «الشمول» و «التمهين» فى برامج تكوين المعلم التكاملية أثناء الخدمة (١٩)

يوجد نظامان أساسيان فى تكوين المعلم أثناء الخدمة ؛ النظام التكاملى – وتكون عادة الدراسة فيه فى حدود أربعة أعوام بقصد الإعداد لممارسة مهنة التعليم ويمنح الخريج فيه شهادة البكالوريوس أو الليسانس فى التربية أو فى مادة معينة والتربية ، ونظام الإعداد التتابعى – ويلتحق به خريجو التعليم العالى من التخصصات الأخرى بقصد إعدادهم لممارسة مهنة التعليم، ويستغرق البرنامج عادة عام دراسى واحد دراسة متفرغة أو عامين دراسيين لبعض الوقت . وتتركز مقترحاتنا الواردة هنا على نظام الإعداد التكاملى .

وقبل تناول هذه المقترحات ، يجب الإشارة إلى تحفظ أساسى ، أن تلك المقترحات يمكن أن تكون فعالة فى النظم التعليمية التى تتجاوز ، أو تسعى إلى تجاوز ، صورة التعليم «التقليدى» من حيث وظيفة التعليم والمعلم ونظم التدريس والتقويم (على الأقل) ، وحيث تنشأ «مهنة للتعليم» أو على الأقل تأخذ ملامحها فى التشكل .

وبعد هذا التحفظ الهام يشير الكاتب إلى أن المقصود بالشمول أن تتضمن برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة جوانب أكاديمية وجوانب تربوية ونفسية ومهنية وجوانب ثقافية ، ويقصد بالتمهين أن تقدم هذه البرامج بصورة تقبل المقارنة بالواقع التعليمى الحالى أو المستهدف مستقبلاً (٢٠) .

ويلاحظ على هذا المدخل المقترح أن له بعض الخصائص والمتطلبات الخاصة ؛ منها أنه نسبى أى يتوقف على درجة التقدم الذى حققته دولة ما فى مجال التعليم أو ذلك الذى تستهدفه ، وأنه يتطلب توافر «كتلة حرجة» (٢١) من أعضاء هيئة التدريس بمعاهد أو كليات تكوين المعلم ، كما أنه يتطلب قدراً كبيراً من المرونة واتخاذ القرار بإحداث تغييرات معينة وتنفيذها الفورى .

ورغم أن ذلك لايتوافر لنظم التعليم ولعملية تكوين المعلم فى معاهد وكليات تكوين المعلم فى السواد الأعظم من أقطار الوطن العربى والدول النامية وبعض الدول المتقدمة ، إلا أن البدائل لهذه المقترحات ليست جيدة (فى أفضل تقدير) ، كما أنه يجب الشروع فوراً فى تشكيل «الكتلة الحرجة» اللازمة للتغيير .

هوامش الفصل السادس

(١) أنظر :

Anderson, Lorin W. (1997). "Teacher Preparation for Post-Modern Schools". In : Cummings and McGinn, Op cit (pp. 197-211). PP. 203-207

ويتضمن هذا المقال تحليلاً للتناقضات الظاهرية (غير الصحيحة) بين كل من النظرية والبحث العلمى من جهة والممارسة فى عمل المعلم من جهة أخرى ، كما يطرح الدعوة إلى المعلمين إلى تجربة أفكار جديدة تدعو إلى استخدام الخبرات المعملية فى مواجهة «التدريب على الصنعة» apprentice-ship حيث تقع الخبرات المعملية فى صميم تعليم المعلم .

(٢) هذا القسم مأخوذ عن المرجع التالى (مع بعض التعديلات المحدودة) :

فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص٢٠٤-٢٠٧ .

ويلاحظ أنه بالرغم من أن هذا الحديث يركز على المفكرين فى مصر ، فإن هذه الرؤى موجودة ، وموضع صراع ، فى معظم دول العالم .

(٣) الواقع أنه يمكن إرجاع جذور هذه النظرة إلى «نظرية التدريب الشكلى» حيث كان يعتقد بوجود علاقة بين مناشط تعليمية معينة ونواتج تعليمية بعينها ، كما كان يعتقد أن كثرة المعارف تؤدى إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك ، وقد ثبت خطأ هذه المقولات .

(٤) التى تصنف عادة فى هذا السياق على أنها معرفية ووجدانية ومهارية .

(٥) ومن هنا تصبح إحدى «النصائح» الأولية التى يتلقاها المعلم الحديث (خريج كلية التربية غالباً) هى «أن ينسى أولاً ماتعلمه فى الكلية» (مع كل تحفظاتنا عل مايتعلمه الطالب المعلم فى الكلية) ، كى يندمج فى إطار نسق التعليم القائم.

(٦) كما نشير إلى أهمها فى نهاية القسم الحالى .

(٧) كما يتمثل ذلك فى توزيع خطة الدراسة بين المجالات التربوية وغير

التربوية ، ومقترحات إضافة عام خامس فى كليات التربية لدعم الدراسة «الأكاديمية» ، والاعتماد على نمط «الإعداد التتابعى» بصورة أساسية .. وهكذا .

(٨) لمزيد من التفصيلات فى هذا الشأن ، أنظر :

Mina, Fayez M. (March 1999). "Programmes of Teacher Education in Egypt from the Perspective of Teaching Future Curricula", **International Journal of Curriculum Development and Practice,** 1 (1), Hiroshima, Curriculum Research and Development Association, pp. 55-65.

وملحق رقم (٤) :

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) . «مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة؛ نقد ذاتى» . فى : محمود كامل الناقة (المحرر) ، العولمة ومناهج التعليم ، وقائع المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ص١٢٠-١٣١) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٩) هذه الأفكار عامة ، ويمكن الأخذ بها فى ضوء صورة معينة للمجتمع . لاحظ أن الجانب الأكبر من الأفكار الواردة هنا مأخوذ عن :

فايز مراد مينا (يوليو ٢٠٠١) . اتجاهات مستقبلية فى مناهج التعليم ، ورقة مقدمة بدعوة خاصة إلى «الندوة التربوية» ضمن فعاليات اجتماع اللجنة المركزية لاتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١ (مطبوعة فى كتيب خاص) . ص ص٢٨-٣٠ ، ص ص١٢-١٣ .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض هذه الأفكار ، أو بعض الأفكار ذات الصلة ، قد وردت فى بعض الأجزاء السابقة بصورة أو بأخرى .

(١٠) حيث يتوجه اهتمام الطلاب بالدرجة الأولى إلى جمع البيانات ذات الصلة بموضوع المشكلة ، دون أن يطلب منهم «حفظ» هذه البيانات . هذا ، ويتوقع أن تبقى العديد من المعارف والمعلومات فى ذاكرتهم نتيجة استمتاعهم

بالدراسة ورغبتهم فى تقديم حلول للمشكلة موضع الاهتمام ، وتناولهم الأفكار ذات الصلة .

(١١) أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ص١٣٧-١٤٢ .

(١٢) وغالباً ماتوجد أيضاً برامج للعاملين فى وزارة التربية والتعليم من غير المعلمين (من المديرين والموجهين ، والإداريين ... وهكذا) .

(١٣) وتنشأ لذلك عادة إدارات تتولى إدارة هذه البرامج يطلق عليها - على الأرجح - إدارات «التدريب» ، ويطلق على البرامج التى تقدمها هذه الإدارات «البرامج التدريبية» (سواء للمعلم أو لغيره من العاملين فى هذه الوزارات) .

(١٤) على سبيل المثال ، يصل معدل تكرار هذه البرامج فى مصر بعد إدخال برامج «التدريب عن بعد» (الفيديو كونفرنس) للمعلمين والعاملين الآخرين بالوزارة إلى مرة كل حوالى أربع سنوات ، علماً بأن ذلك غير متوافر فى العديد من الدول .

أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص١١٦-١١٧ .

(١٥) أنظر : المرجع السابق ، ص ص١١٧-١١٨ .

ولاحظ أننا سنستخدم فى هذا القسم مصطلح «تدريب» ، وهو المصطلح الشائع لوصف هذه البرامج ، وهو مايكاد أن يتفق مع واقعها .

(١٦) وكذلك ، فإنه فى مصر لايتم توظيف إمكانات الحوار والنقاش فى شبكة التدريب عن بعد فى العديد من الحالات .

(١٧) قد يؤدى غياب الحضور المباشر للمدرب فى حال استخدام شبكة التدريب عن بعد إلى صعوبة تقدير ما أفاده المتدربون بصورة واقعية .

(١٨) وذلك بالإضافة إلى مشكلات أخرى فى حال مصر غالباً ، من أهمها ، تركز برامج التدريب الجديدة فى الأشهر السابقة لنهاية السنة المالية «لاستنفاذ» المخصصات المالية فى بند التدريب مما ينشأ عنه تعجل فى اختيار وتصميم وتنفيذ البرامج ، وحدوث بعض الأعطال الفنية فى بعض المحافظات أثناء استخدام شبكة التدريب عن بعد مما يقلل إمكانات الإفادة منها ويسبب هدراً فى الوقت والنفقات ، وإرسال عدد كبير من المعلمين فى

بعثات قصيرة إلى الخارج مما ينشأ عنه «تجمعات مصرية» ويضعف الاحتكاك الثقافى الذى يقع فى صميم أغراض التدريب .

(١٩) سبق للكاتب أن استخدم مصطلح «التوازن» بدلاً من «الشمول» ، ولكنه يفضل فى السياق الحالى المصطلح الأخير ، بالنظر إلى ما يحمله مصطلح «التوازن» من إيحاءات سلبية ، وذلك مثل «الحل الوسط» ، «المحدودية فى استخدام مكونات هذا التوازن» .. وهكذا .

أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ص١٦٦-١٦٩ .

(٢٠) على سبيل المثال : المعلم «كميسر» ، تكامل مناهج الدراسة ، الاهتمام بالأنشطة التعليمية ، استخدام حل المشكلات والسعى نحو تنمية الإبداع ، توظيف الحوار والعصف الذهنى والتعلم التعاونى .. وهكذا .

(٢١) الأصل فى مفهوم الكتلة الحرجة أنه مفهوم فيزيائى يتعلق بالشروط اللازمة للانشطار النووى . أما فى العلوم الاجتماعية فيقصد به النسبة اللازمة من أفراد المجتمع لإحداث تغيير اجتماعى فى مجال معين . وتقدر بنسبة ١٧ ٪ تقريباً من جملة أفراد المجتمع ممن يتبنون التغيير ويسعون بقوة إلى إحداثه ، وهذه النسبة تمثل – تقريباً – المساحة تحت المنحنى الاعتدالى المقابلة للانحرافين المعياريين المتطرفين (على أحد جانبى المنحنى) . ويرجح افتراض إمكان هذه النسبة من أفراد المجتمع إحداث التغيير فى اتجاه ما إلى قدرتها على جذب النسبة الأكبر من أفراد المجتمع (حوالى ٦٧ ٪) والتى يغلب عليها الوسطية . وبطبيعة الحال ، فإنه من الضرورى توجيه الدعوة إلى التغيير إلى أكبر قطاعات من المجتمع المطلوب إحداث التغيير فيه ، رغم أن القوة المؤثرة فعلياً تصل نسبتها إلى حوالى ١٧ ٪ فقط .

(ولقد تعرف الكاتب على هذه الفكرة من أ.د. رشدى فام) .

أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٣٩٦-٣٩٧ .



الفصل السابع

البحـــث التربـــوى

مقدمة

مما لاجدال فيه أن المجتمع المصرى والمجتمعات العربية عموماً ، ومجتمعات الدول النامية مع بعض الاستثناءات المحتملة، تفتقد «ثقافة البحث العلمى» وأن هذه المجتمعات تعيش مستهلكة (أو متطفلة) على منتجات الدول المتقدمة فيما يعرف اختصاراً «بثقافة تسليم المفتاح» ، وبهذا تصبح أكبر طاقة معطلة فى بلادنا هى طاقة البحث العلمى نتيجة لافتقار الطلب الاجتماعى عليه[1] . يصدق هذا على كافة مجالات التخصص والعمل والحياة ، ومن بينها مجال التربية والتعليم[2]. وبطبيعة الحال ، لايمكن أن نستسلم لهذا الواقع ، فعلينا أن نقاومه وأن نبذل قصارى جهدنا من أجل تغييره ، ولعل مجال إسهامنا الرئيسى فى ذلك يتمثل ، إلى جانب كشفنا عن أبعاد المشكلة وخطرها ، فى سعينا إلى ترقية البحث التربوى.

ومن المفيد أن نسترجع فى السياق الحالى ماسبق أن افترضناه من أن يكون الغرض الأساسى من العلم فهم الواقع بقصد التأثير فيه وتغييره [3] . ومن ثم تجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت «العلمية» تعنى زيادة فهمنا للواقع فى ضوء معارف جديدة وإعادة تصور لتشابكاتها وتأثيراتها فى الظاهرة موضع الدراسة - بقصد التأثير فيها أو تغييرها ، فإن محاولة التمييز التى تجرى حالياً بين «العلمية» و«الأكاديمية» قد لاتكون واردة فى المستقبل القريب ، وذلك بالنظر إلى التأثيرات المحتملة لفكر التعقد الآخذ فى الانتشار فى الأوساط الأكاديمية ، بحيث تأخذ الحدود الفاصلة بينهما فى الاختفاء [4] . ولعل مما يشجع على هذا تزايد إمكانات توظيف أساليب بحثية غير تقليدية فى قضايا التربية [5] ، وإمكانية إسهام قطاعات كبيرة من المعنيين بالعملية التربوية فى البحث التربوى ، وفى مقدمتهم

المعلمين[٦] .

ويتناول الفصل الحال الموضوعات التالية :

١- اتجاهات نامية فى البحث العلمى .

٢- ملاحظات إجرائية لدعم الاتجاهات السابقة فى البحث التربوى .

٣- متطلبات أساسية للبحث التربوى .

٤-ملاحظات على بحوث طلاب الدراسات العليا والبحوث المنشورة فى مجال المناهج فى العالم العربى .

اتجاهات نامية فى البحث العلمى [٧]

وتتمثل أهم هذه الاتجاهات فيما يلى :

١-ربط الجزء (الموضوع الجزئى) بالكليات التى ينتمى إليها ، وذلك فى ضوء نظرة عبر معرفية ، والسعى إلى تحديد أكبر عدد من المتغيرات التى تؤثر على الظاهرة موضع الدراسة ، والتشابكات المختلفة فيما بينها .

٢- استخدام مصادر متعددة فى زيادة المعرفة بالظاهرة موضع الدراسة والعوامل المؤثرة عليها وتشابكاتها مع الظواهر الأخرى ، ومقارنتها بمعرفتنا الحالية ، وإعادة بناء فهمنا للظاهرة موضع الدراسة (بما فى ذلك تشابكاتها مع الظواهر الأخرى) . ويرتبط بذلك أن أحد المعايير الأساسية لتقييم البحث هو مايقدمه من إبداع مفاهيم جديدة وتنظير جديد وإمكانات تطبيقية جديدة .

٣- تزايد الاعتماد على الدراسات الميدانية (وليست التجريبية) ، واتخاذها أنماطاً غير تقليدية . وخاصة حلقات النقاش والحوار والعصف الذهنى والمقابلات الشخصية ، مع بذل جهد هام لدراسة الحالات الخاصة (أو الشاذة) ، ويرتبط بذلك إعلاء شأن دراسات الحالة .

٤- التسليم بعدم إمكان الوصول إلى «تنبؤات» وتركيز الاهتمام على «التنبؤ المشروط» ، أى محاولة إيجاد إجابات شرطية للشروط الابتدائية التى يحتمل وجودها أو التى يسلم الباحث بها .

٥- النظر إلى النتائج التى يتم التوصل إليها باعتبارها «نتائج مبدئية» ، وإعطاء عناية خاصة إلى مناقشة هذه النتائج المبدئية على أوسع نطاق ونقدها ، بقصد التوصل إلى صورة معدلة لها (مع التأكيد على عدم اليقين فيها) . ومن المتوقع أن تمثل هذه المرحلة فى المستقبل جزءاً أساسياً من أى بحث .

٦- يؤدى التجريب الميدانى للنتائج التى تم التوصل إليها (بما فى ذلك تجريب الإبداعات التكنولوجية) ، إلى تقديم وسائل جديدة لزيادة معرفتنا ونقدها ، والارتقاء بها فى عملية نامية مستمرة .

٧- تعد القابلية «للبطلان» و «المعرفة السالبة» [٨] ، ومايرتبط بها من إبداعات ، أحد المصادر الأساسية للمعرفة العلمية ولإمكانات نموها وتجددها .

ملاحظات إجرائية لدعم الاتجاهات السابقة فى البحث التربوى[٩]

وفيما يلى أهم هذه الملاحظات :

١- عدم الاعتماد على النماذج الخطية بكل صورها كعنصر أساسى فى البحث العلمى - أو على الأقل كعنصر وحيد - سواء أكانت ؛ الدراسات الارتباطية البسيطة ، الدراسات الارتباطية الخطية المتعددة (التى تعتمد على الانحدار الخطى المتعدد) ، النماذج التجريبية التى تعتمد على الضبط التجريبى (مجموعة أو مجموعات تجريبية/مجموعة أو مجموعات ضابطة) . بل على النقيض ، تستخدم نماذج غير خطية مستمدة من نظريات مثل نظرية الفوضى (الهيولية أو الشواش) ونظرية الكارثة .

٢- تزايد الاهتمام بدراسة التفاعلات بين المتغيرات المستقلة المؤثرة فى متغير معين ، وبالعلاقات بين مجموعة من المتغيرات المستقلة ومجموعة من المتغيرات التابعة لها (مثلاً : «ارتباط المجموعات» canonical correlation) ، مع التبصر بحدود استخدام النتائج التى يتم التوصل إليها من ذلك ، وعدم الاعتماد عليها كمصادر وحيدة أو تعميمها .

٣ - استخدام النتائج التى تنشأ عن الارتباط بين عدد كبير من المتغيرات ، وخاصة تلك التى يصعب تفسيرها (مثل نتائج التحليل العاملى factor analysis والتنقيب فى البيانات data mining) ، كنقاط انطلاق للمناقشة والحوار

وجمع مزيد من البيانات ، ودراسة إمكانات تطبيقها ، والمساهمة فى استبعاد بعض الفروض مرحلياً ، دون اعتبار أن لها صفة العمومية أو أنها تمثل نتائج لها قيمة فى حد ذاتها .

٤- عدم اللجوء إلى مقياس واحد - حيث ينظر إلى المقياس عادة على أنه مجموعة من العبارات أو الأداءات التى تقيس متغيراً واحداً أو خاصية واحدة[١٠] ، وإنما إلى مقاييس متعددة ، والتعامل مع نتائج تطبيقها - كما فى الإطار السابق - باعتبارها نقاطاً أولية للنقاش فى منظور أشمل . ويرتبط بذلك إعادة النظر فى الأساليب التى تتخذ عادة فى «ضبط» هذه المقاييس .

٥- عدم الاقتصار على مقاييس الدلالة الإحصائية ، وإنما الامتداد إلى مقاييس أبعد ، وذلك مثل قوة تأثير المعالجات[١١] من أجل التوصل إلى معلومات أدق تستخدم فى إطار البحث الشامل .

٦- يرتبط بما سبق أنه يرجح اندثار الدراسات «الفردية» حيث يتم بصورة أساسية الاعتماد على البحوث الجماعية ، وإن كان من الوارد «تدريب» الباحثين على «مهارات» البحث العلمى ، والتى هى بالضرورة جد مختلفة عن تلك «المهارات» الحالية ، والاستمرار فى منح الدرجات العلمية العليا للأفراد» نتيجة لتقديمهم نماذج مصغرة للبحث وفقاً للأسس السابقة .

٧- يراعى تزايد سرعة الإلتقاء بين «الدراسات المستقبلية» و «البحث العلمى» فى صورته المتطورة ، حيث تتقارب أسسهما المشتركة - وخاصة من منظور التعقد ومنهجيته ، حتى أنه يمكن القول بأن الطابع المستقبلى ينبغى أن يطبع «البحث العلمى» فى جميع المجالات ، باعتبار دراسة المستقبل مكوناً أساسياً فى البحث فى أى مجال .

متطلبات أساسية للبحث التربوى

وتتمثل أهم هذه المتطلبات فيما يلى[١٢] :

١- نشر ثقافة البحث التربوى . ومعنى ذلك سعى كافة العاملين فى مجال التعليم من معلمين ومدراء وموجهين .. الخ ، إلى التعامل مع المشكلات التى يواجهونها بأسلوب «بحثى» ، وبحيث تتاح لهم الفرصة للتدريب على القيام

بذلك ، وأيضاً فرصة عرض خبراتهم - بصور مختلفة - وتبادلها مع الآخرين .

٢-إنشاء آليات للتعرف على احتياجات الميدان - وخاصة المدارس ، وتوظيف أساليب غير تقليدية [١٣] فى التعامل مع قضايا الميدان ومشكلاته . ويتوقع أن تلعب نقابات المعلمين وجمعياتهم المهنية دوراً محورياً فى هذه الآلية .

٣- التخطيط لإجراء مجموعة من البحوث الكبرى سنوياً ، والتى تكون ذات أهمية خاصة لاتخاذ القرار وتطوير التعليم مستقبلاً ، وتطرح على الجامعات والجهات البحثية [١٤] .

٤- تمويل بعض البحوث التى تتقدم بها الجامعات والمراكز البحثية بمبادرات منها ، بحيث يكون لها أهمية خاصة من وجهة نظر السلطات التعليمية المسئولة (وقد تتم المفاضلة بين عدد من مقترحات البحوث سنوياً) .

٥- إعطاء أهمية خاصة للنشر وتوثيق البحوث التربوية وملخصاتها - بصور مختلفة ، مطبوعة وإليكترونية .. وهكذا ، مع إتاحة الفرصة لتقويم حركة البحث التربوى فى كل فترة زمنية .

ملاحظات على بحوث طلاب الدراسات العليا والبحوث المنشورة فى مجال المناهج فى العالم العربى

وتشمل هذه البحوث رسائل الماجستير والدكتوراة والبحوث المنشورة فى المجلات العلمية ، والتى غالباً مايقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية . وفيما يلى أهم الملاحظات فى ضوء رؤية الكاتب [١٥] عما يشيع فى جوانب الضعف فى بعضها :

١- مفهوم مشكلة البحث : بالرغم من اعتقادنا فى وحدة النظرية والتطبيق ، وفى أهمية أن تقوم البحوث التى تجرى فى مجال التربية - وغيره من المجالات - فى عالمنا العربى بالتصدى لحل مشكلات واقعية ، إلا أن الفهم السائد لدى الباحثين بأن مصطلح «مشكلة» الوارد فى «مشكلة البحث» لابد وأن يشير إلى «مشكلة واقعية» ، وأنه - بطبيعة الحال - يكون لها مضامين سالبة ، حيث يقوم البحث «بعلاجها» ، لايوجد مايسنده فى الأدبيات [١٦] .

والواقع أن مصطلح «مشكلة البحث» أقرب مايكون إلى «موضوع البحث» ، وقد يكون – أو لايكون – هذا الموضوع يمثل «مشكلة» بالمعنى الحرفى للكلمة.

فإذا تم تناول مشكلة واقعية فيتوقع تعريفها بإحدى الطرق الثلاث الآتية على الأقل ؛ بدلالة الأنساق المؤثرة فى نسق المنهج – فى حال تغير هذه الأنساق وعدم وجود تغير يقابل ذلك فى المنهج (من أجل تحقيق توازن نسق المنهج equilibrium) ، أو الاختلاف بين المخرجات الواقعية للمنهج والمخرجات المستهدفة منه ، أو لتحقيق الاتساق بين الأنساق الفرعية للمنهج– الأهداف والمحتوى ... الخ (من أجل تحقيق اكتمال نسق المنهجcompleteness) [١٧] . وخلاصة القول ، أن الربط بين موضوع البحث وتحليل الأنساق ومايتصل به من عمليات يؤدى إلى نظرة أكثر شمولاً، وإلى وضوح وتحديد مشكلة البحث فى ضوء إطار مرجعى يبدو مقبولاً .

٢– **أحادية البعد** : بالرغم من الطبيعة المعقدة لموضوعات البحث فى مجال المناهج ، فإنه يتم تناولها غالباً بصورة أحادية . وقد تأخذ أحادية البعد صوراً متعددة ، منها : علاقة أحادية (تأثير أو فعالية ..) مما يأخذ صورة العلاقة بين متغيرين ، أحادية المتغير التابع ، أحادية المقياس[١٨] ، أساليب ضبط الاختبار [١٩] ، التركيز على جانب واحد [٢٠] .. أو غير ذلك .

٣– **الخلو من النقد** : تخلو عادة البحوث (أو تكاد) – وأطرها النظرية – من النقد. وقد يؤدى ذلك إلى أن يشمل البحث الواحد أفكار متناقضة من مصادر مختلفة ، دون اتساق فيما بينها . ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى عدم تبنى مواقف (مسلمات) فارقة تحدد موقع الباحث من الأفكار الرئيسية – ومن الباحثين والمؤلفين – فى مجال الدراسة ، وفى كثير من الأحيان عدم جرأة الباحث على مناقشة أفكار لكتاب أو لمفكرين مشهورين . فإذا أخذنا فى الاعتبار أن أحد معايير البحث الجيد طرح وجهات نظر جديدة ، بما يتضمنه ذلك من إعادة البناء النظرى للمجال ، فإننا ندرك خطر هذا الوجه من أوجه القصور .

٤– **تناول الدراسات السابقة** : غالباً مايتم تناول الدراسات السابقة بصورة روتينية

مملة (تلخيص مبتسر لبعض عناصرها) ، دون إبراز لإسهام البحث الجديد في المجال ، أو الثغرة التي يقوم بسدها ، مع تناول سطحى - غالباً - لما أفاده الباحث من الدراسات السابقة .

٥- **التجريب** : يكثر استخدام التجريب فى البحوث فى مجال المناهج ، ويرتبط التجريب عادة بأحادية البعد وأحادية العلاقة أو التأثير أو الفعالية مما يتناوله البحث . ومع استحالة الحصول على نتائج ذات قيمة نتيجة للتجريب فى بحوث المناهج - والبحوث بعامة ، وذلك بالنظر إلى عدم إمكان حصر المتغيرات ذات الصلة بمجال البحث وضبطها ، فإنه من الوارد استخدام التجريب كإحدى الوسائل ، إلى جانب العديد من الوسائل الأخرى ، كما يفضل اتخاذ النتائج التى يتوصل إليها الباحث من التجريب كفروض أولية تخضع للنقاش والحوار والاختلاف .. الخ ، دون الوقوع فى «أوهام» الموضوعية أو «يقينية النتائج» . ويرتبط بذلك الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بالدراسات الميدانية ودراسات الحالة .

٦- **اللجوء إلى المحكمين** : من المعروف أن الباحث قد يلجأ فى حالات معينة إلى بعض المحكمين ، ولكن أن يصبح هذا ظاهرة فى البحوث العربية ، كما قد يتكرر فى البحث الواحد أكثر من مرة ، فإنه يصبح خطراً على البحث وعلى تكوين الباحثين [٢١] . لاشك أن الباحث أقدر على التعامل مع دقائق بحثه ، بصورة تتجاوز أفضل الأساتذة من غير المهتمين بمجال البحث الدقيق [٢٢] . وعندما تهدد ظاهرة التحكيم بناء الباحثين ، فإنه يحسن عدم اتباعها ، أو وضع ضوابط صارمة لاستخدامها [٢٣] .

٧- **عدم الالتزام بالأطر النظرية** : يشيع بين الباحثين الخروج ، غالباً بدون مبرر ، على ماسبق أن تبنوه من أطر نظرية ، كأن يتم تطبيق أسلوب دلفاى Delphi technique دون اللجوء إلى «قمم» المتخصصين ، أو استخدام «التعلم من أجل التمكن» بنسب تمكن تقل عن ٨٠٪ ، أو الربط بين مستويات بلوم المعرفية وأعمار أو مراحل تعليمية معينة (مثلاً مستويات التذكر والفهم والتطبيق للمرحلة الابتدائية !) .. وهكذا ، مما يضع شكوكاً حول مصداقية هذه البحوث ونتائجها ، بل وأحياناً حول جدية الباحثين (فى أفضل

الأحوال)[٢٤].

٨-**عدم توظيف التكنولوجيا المتطورة والمصادر الأصلية :** مازال عدد قليل نسبياً من الباحثين يستخدم شبكة الإنترنت فى جمع البيانات أو الحاسوب فى إجراء عمليات التحليل الإحصائى [٢٥] ، أو ممن يرجعون إلى دوائر المعارف والمعاجم والقواميس .. وهكذا من مصادر المعرفة الأصلية .

ورغم أننا نقدر الصعوبات التى يتعرض لها الباحثين فى مصر والعالم العربى ، سواء فيما يتعلق بجوانبها الإدارية [٢٦] أو بالإمكانات البشرية والمادية ، فإن مراعاة الملاحظات السابقة ، ومعظمها لايتطلب إمكانات مادية خاصة ، يؤدى إلى نقلة نوعية فى مستوى البحوث التربوية .

هوامش الفصل السابع

(١) أنظر : إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦) ، مرجع سابق ، ص٢٢ .

(٢) وذلك بالرغم من إنشاء هيئات بحثية (أو أخرى شبه بحثية) فى مصر فى مجال التربية ؛ المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .

ويبدو أن البحث التربوى فى مصر لايستخدم فى اتخاذ القرار . ويكفى أن نشير فى هذا السياق إلى أن الجانب الأكبر من البحوث التربوية كانت تالية لاتخاذ قرارات تعليمية أساسية ، وليست سابقة لها (وذلك مثل قرار إلغاء الصف السادس الابتدائى) . والأرجح أن نتائج هذه البحوث تأتى مدعمة للقرار المتخذ (والذى يثبت خطله بعد سنوات محدودة) .

أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص١٤١ .

(٣) أنظر : الفصل الثانى .

(٤) فالأكاديمية ، وإن كان لها نفس الهدف مثل «العلمية» – إلا أنها تتسم عادة «بالجزئية» ، سواء فى موضوع الدراسة أو متغيراتها أو التشابكات فيما بينها ، و «المبالغة فى التدقيق فى الوسائل المستخدمة والمصادر» – وخاصة فى المراحل الأولى من ممارسة العمل الأكاديمى – حيث يؤدى الانشغال بذلك فى الغالب إلى وضع قيود على الإبداع فى مجال هذا العمل ، والاهتمام بالوصول إلى نتائج عامة توصف بأنها «يقينية» (أو أقرب إلى اليقينية) ، مع إغفال – أو عدم إعطاء العناية الكافية – بالحالات الخاصة أو النادرة أو الشاذة» ، ومن ثم فإنه يتوقع بعد سيادة فكر التعقد أن تقترب «الأكاديمية» من العلمية .

أنظر : فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ص٥٦-٥٧ .

(٥) وذلك مثل الإثنوجرافيا والبحث الإجرائى والدراسات النقدية .

أنظر : ملحق رقم (٢) .

(٦) أنظر : McNeil, Op cit, pp. 446-450

(٧) هذه الاتجاهات تأخذ فى النمو فى البحث العلمى بوجه عام ، بما فى ذلك البحث التربوى . والجدير بالذكر ، أنه إذا كان يتم تناول البحث التربوى فى إطار البحوث الاجتماعية عادة ، فإن الكاتب يتناول هذا المجال البحثى فى إطار أعرض يشمل البحث العلمى بعامة ، منطلقاً فى ذلك من نظرة موحدة إلى كل من العلم والبحث العلمى .

وهذه الاتجاهات مأخوذة عن :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ص٥٧-٥٨ .

(٨) أنظر : نبيل على ، مرجع سابق .

(٩) المصدر الأساسى لهذه الملاحظات :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ص٥٨-٦٠ .

(١٠) فؤاد أبوحطب وآمال صادق (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية . ص ص٢١-٢٢.

(١١) أنظر :

رشدى فام منصور (١٩٩٧) . «حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦ ، يونيو ١٩٩٧ ، ص ص٥٧-٧٥ .

فؤاد أبوحطب وآمال صادق ، مرجع سابق ، ص ص٤٣٨-٤٤٣ .

(١٢) هذه المتطلبات مأخوذة عن :

فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص٢٢٨-٢٢٩ .

(١٣) أنظر : الهامش رقم (٥) فى هذا الفصل .

(١٤) وفى إطار ذلك ، فإنه يتوقع أن تتحول وظيفة المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (فى مصر) بصورة رئيسية إلى جهة إشراف وتقويم لهذه البحوث ، وللتطبيقات المحتملة لها .

(١٥) ونؤكد مرة أخرى أن هذه الرؤية لايشترط أن تكون «صحيحة» أو «أصح» من الرؤى الأخرى . ونشير كذلك إلى أن بعض هذه الملاحظات يتزايد تواترها فى الرسائل الجامعية ، وأن البعض الآخر يتزايد تواترها فى بحوث أعضاء هيئة التدريس ، وإن كانت العلاقة غير منقطعة بين الحالين .

(١٦) أنظر على سبيل المثال :

Kerlinger, Fred N. (1973). **Foundations of Behavioral Research,** Second edition. New York : Holt, Rinehart and Winstion, Inc.PP. 17-18

(وذلك بالرغم من اختلاف الكاتب وتحفظاته على بعض مايطرحه هذا العمل من منظور أحدث) .

(١٧) أنظر :

- الفصل الأول .
- فايز مراد مينا (١٩٩٢) ، مرجع سابق ، ص٢٥ .

(١٨) كما هو الحال فى مقاييس الميول نحو المادة (أو كما تسمى خطأ بالاتجاهات) ، حيث تبنى فكرتها الأساسية على أحادية البعد (أى أن جميع بنودها تقيس نفس الشئ) ، أو «نموذج راش الأحادى المعلم» فى المجال المعرفى .

(١٩) كما فى اللجوء إلى قياس ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية أو التجانس الداخلى ، أو استخدام مؤشر واحد لصدق الاختبار .

(٢٠) وقد يأخذ ذلك صوراً متعددة ؛ التركيز على «مجال المناهج» دون الأخذ فى الاعتبار التشابكات مع مجالات علم النفس التربوى والصحة النفسية وفلسفة التربية والإدارة التعليمية والتربية المقارنة .. وهكذا ؛ أو مجال دراسى واحد رياضيات ، علوم ، .. وهكذا ، أو أحد فروعه (قراءة ، كتابة ... الخ) ، أو مجال سلوكى واحد (معرفى أو مهارى أو وجدانى ... وفقا لما هو سائد) ، وذلك فى الوقت الذى تنتشر فيه الدعوة إلى تكامل المعرفة الإنسانية .

(٢١) وذلك بافتراض حسن النية . وكل من مارس التحكيم من أعضاء هيئة التدريس فى العالم العربى لديه غالباً خبرات «سيئة» تتعلق بهذا النوع من المناشط .

(٢٢) يفترض أن المتخصص أو المهتم بالمجال له كتابات منشورة يمكن الرجوع إليها على الأرجح . والشائع أن كل عضو هيئة تدريس فى المجال يقوم بتحكيم موضوعات ومجالات مختلفة ومتنوعة .

(٢٣) لسنا ضد استشارة عدد محدود من الخبراء ، ولكن للتحكيم مفهوم آخر ، فالمحكم أقرب إلى «القاضى» . والجدير بالذكر ، أن الباحث قد لايأخذ بآراء مستشارية ، مما يصعب أن يتم مع «غلبة من المحكمين» .

(٢٤) صادف الكاتب بعض بحوث دلفاى التى طبقت على معلمين عاديين على نطاق واسع . كذلك ، كمثال على البحوث التى تم استخدام نسب مختلفة للتمكن منها ، أنظر :

وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠) . تقرير جمهورية مصر العربية ؛ تقييم ٢٠٠٠ ، مقدم إلى المؤتمر العربى الإقليمى حول التعليم للجميع ، القاهرة ، ٢٤ - ٢٧يناير ٢٠٠٠ . ص ص١٠٤-١٠٧

أما الأمثلة على ربط المستويات المعرفية لبلوم ومرحلة عمرية أو تعليمية معينة ، فهى عديدة .

(علماً بأننا نختلف حول الأطر النظرية المشار إليها ، ولكن يجب استخدامها دون تحريف حال تبنيها) .

(٢٥) غالباً مايلجأ الباحثون إلى خبير فى الإحصاء لإجراء عمليات التحليل الإحصائى ، ومن ثم فنادراً مايقومون بالاستخدام الواعى للإحصاء أو دراسة مقاييس الدلالة التربوية (قوة تأثير المعالجات) إلى جانب مقاييس الدلالة الإحصائية .

(٢٦) ويتضمن ذلك الإجراءات المعقدة لإجراء البحوث من تصاريح وخلافه . ومن الطريف أنه غالباً ماتقتصر هذه الإجراءات على البحوث التى يقوم بها

أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا فى الجامعات والمعاهد العليا ، وأنها لاتنسحب – على الأرجح – على البحوث المشتركة مع جهات أجنبية (حيث تكون ضمن إتفاقيات مشتركة) . كذلك ، فإن بعض البيانات التى يجب الحصول عليها بموجب ترخيص خاص – وغيرها من البيانات التى يتوقع حظرها ، متاحة على شبكة الإنترنت فى بعض المواقع الخاصة ببعض الجهات المصرية و/أو الأجنبية .

الفصل الثامن

إدارة التعـــليم

مقدمة

يؤثر نسق الإدارة المجـتـمـعى السـائد فى بلد مـا على إدارة التـعليم كنسق فـرعى له ، مما يؤثر بدوره على مناهج التـعليم بشكل مـبـاشـر . فـأنماط الإدارة التـعليمـية السـائدة تحدد من يتخـذ القرار بشأن المنهج وتطويره ، حيث تـختـلف الإدارة المركزية على المستوى القومى ، والإدارة اللامركزية على مستوى الإقليم أو المحـافظة أو الحى ، وصـولاً إلى الإدارة اللامـركـزية على مـسـتـوى المدرسـة . ولاشك أن لكل من هذه الأنماط مميزات وعيوب ، وإن كـان يبدو أن الاتجاه العام فى العالم ينحو نحو تقارب نظم التعليم المركزية واللامركزية نحـو حـالة «وسط» بصور وصياغات مختلفة [1] . والأرجح أن هذا الاتجاه يكاد أن يقتصر على الدول المتـقـدمـة – أو الدول الأكثر نمواً – بوجـه عـام [2] ، حـيث تـتـداخل عـوامل نسق الإدارة المجتمعية مع أنماط الإدارة التعليمية للإبقاء على أوضاع الإدارة التعليمية السائدة ، وهى مركزية على المستوى القومى فى الدول النامـيـة غـالبـاً . وبالرغم من أن الإدارة اللامركزية تتيح فرصاً أكبر للمشاركة الشعبية فى قضايا التعليم ، إلا أن نمط الإدارة المركزية للتعليم فى حد ذاته قد لايمثل العقبة الأساسية نحو تحقيق إنجازات تعليمية هامة – بل وفى تحقيق مشاركة شعبية حقيقية فى إدارة التعليم وتطويره فى بعض الحالات ، وإنما يتعلق العائق الأساسى بهذا الشأن فى نسق الإدارة على المستوى المجتمعى ، ومايرتبط به من قيم سائدة وممارسات فى مجال التعليم .

وفى هذا الإطار ، يتناول الفصل الحالى الموضوعات التالية :

١ – اختلالات فى نسق الإدارة المجتمعى فى مصر وتأثيرها على نسق الإدارة التعليمية .

٢- دراسة حالة ؛ آليات تطوير المناهج فى مصر فى ربع القرن الأخير .

٣- تصورات مقترحة لتطوير نسق الإدارة التعليمية فى مصر والعالم العربى .

اختلالات فى نسق الإدارة المجتمعى فى مصر وتأثيرها على نسق الإدارة التعليمية

بالرغم من أن الجانب الأكبر من الاختلالات التى نتناولها هنا يبدو أنها قائمة فى معظم أقطار الوطن العربى - إن لم تكن جميع أقطاره ، إضافة إلى معظم الدول النامية على الأقل ، فإننا قد آثرنا الحديث عن الواقع المصرى لاعتبارين أساسيين ؛ الأول شخصى ، وهو أن الكاتب على دراية أكبر بهذا الواقع ، والثانى ، لأن المصريين قد قاموا بتأسيس نظم الإدارة ونظم الإدارة التعليمية فى العديد من الدول العربية والإفريقية . وبطبيعة الحال ، فقد أنشأوها على نفس النسق أو على نسق مشابه . وهذا ، بطبيعة الحال ، إلى جانب تأثير مصر الثقافى فى العالم العربى وفى بعض الدول الإفريقية ، حيث يتخذ مايحدث فى مصر كنموذج للتطبيق فى بعض هذه الدول .

ومع التسليم بالجذور الراسخة للإدارة المركزية فى مصر ، باعتبارها أول دولة مركزية فى العالم - حيث اقتضت ضرورات الحياة فيها «التدخل المركزى»[٣]، فإن دولاً كثيرة قد أحرزت إنجازات هامة فى أنساقها التعليمية فى إطار إدارة مركزية [٤] . لن نخوض فى مقارنات حول أوضاع التعليم فى مصر وبينها فى بعض الدول المركزية التى حققت إنجازات تعليمية متميزة ، فقط نود أن نبين أنه توجد اختلالات أخرى فى نسق الإدارة المجتمعى تحدث تأثيرات على نسق الإدارة التعليمية ، دون أن يشترط أن تتصل - فى حد ذاتها - بهذا النسق الأخير . وتتمثل أهم هذه الاختلالات فيما يلى [٥] :

١- غياب البعد الديمقراطى ، وافتقاد المشاركة . ويتمثل ذلك فى عديد من المظاهر ، نوجز أهمها فيما يأتى :

أ - غلبة المكون البيروقراطى فى المجالس المسئولة عن رسم السياسات و/أو اتخاذ القرار ، حيث يكون القطاع الأكبر من أعضاء هذه المجالس أعضاء فيها «بحكم مناصبهم» [٦] . ويرتبط بذلك أن جميع أعضاء هذه المجالس

معينون أو مختارون (وليسوا منتخبين) .

ب- الجانب الأكبر من المقترحات الخاصة بتطوير التعليم يكون غالباً فى اتجاه واحد فى المجالس المشار إليها سابقاً ، دون مشاركة أو تفاعل حقيقى مع أصحاب المصلحة الحقيقيين من طلاب وأولياء أمور ومعلمين (٧). ويرتبط بذلك ضعف فاعلية المجالس المنتخبة بوجه عام (٨) ، حيث يوجه اهتمام أكبر باستيفاء «الشكل» دون الجوهر .

جـ- يدعم الشكلية - فى مناخ غير ديمقراطى ، ذلك الإرث الضخم للبيروقراطية المصرية ، والذى يتمثل أساساً فى إظهار «الولاء والطاعة» للمسئول (طالما كان يشغل موقعه) ، والتظاهر بالموافقة على اتجاهات التطوير التى يطرحها والحماس لها ومايتصل بها من قرارات ... وهكذا ، ثم الإغفال التام - أو شبه التام - لها والهجوم عليها - وعليه - حال تركه لموقعه (٩).

٢- عدم الاستناد إلى أساس علمى فى عملية اتخاذ القرار (١٠) .

٣- عدم وجود نظم وأساليب فعالة لتقويم الأداء . حيث لايوجد ارتباط بين تحديد المرتب وكفاءة الفرد فى أداء عمله. فالأساس هو المؤهل الدراسى ، وفى حالات معينة المرتب السابق أو عدد سنوات الخبرة ، وتبقى الترقيات والعلاوات «تلقائية» حتى مستويات الإدارة العليا . فإذا أخذنا فى الاعتبار سوء أحوال العاملين المادية ، فإنه يصبح من المتعذر - من الناحية العملية- استخدام أسلوب «الإثابة والعقاب» فى الحدود الضيقة المتاحة - وفى إطار المناخ السائد - كحافز لتحسين أدائهم . هذا ، وتؤدى الأمراض المتعلقة بالوساطة والمحسوبية والمحاباة والفساد ، إلى ترقية عناصر غير كفؤة فى المناصب القيادية فى أحوال كثيرة ، وعدم التعرض لبعض التجاوزات وضعف الأداء (١١) .

٤- تضخم الجهاز الإدارى ، مما يظهر بوضوح فى أجهزة إدارة التعليم عموماً(١٢)، ويترتب عليه العديد من المشكلات والنتائج السلبية .

٥- يستخدم الجهاز الإدارى والتعليمى فى جميع مراحل ونوعيات التعليم الحكومى- على الأرجح - أساليب متخلفة (يدوية ودفترية فى الغالب) فى

التوثيق والاتصال ، وبوجه خاص فيما يتعلق بقيد الطلاب ونتائج الامتحانات ورصد أعمال السنة وجانب كبير من أمور شئون العاملين ، وفى الإخطار أو الإعلان عن المنح والإعارات ... وهكذا ، ويرتبط بهذا ، ويتداخل معه ، إهدار الزمن والجهد والأموال دون داع .

دراسة حالة : آليات تطوير المناهج فى مصر فى ربع القرن الأخير(١٣)

تعكس آليات تطوير المناهج أوضاع الإدارة التعليمية فى مصر ، بما يحمله ذلك من أبعاد للتقدم ومشكلات تواجه عملية التطوير ، ونحن ندرس هذه الآليات خلال فترة زمنية تقترب من ربع القرن بقصد التعرف على مساراتها ، وإمكانات تطويرها .

والواقع أنه يمكن التمييز بين ثلاثة ملامح أساسية شكلت آليات تطوير المناهج فى ربع القرن الأخير ، هى : «لجان التطوير» و «مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية» والمؤتمرات القومية .

تشكل «لجان التطوير» بغرض «تطوير» منهج معين ، ويكون تشكيلها عادة من بعض أساتذة الجامعات فى مجال التخصص وبعض المسئولين فى الوزارة(١٤). وينتهى عمل اللجنة عادة باقتراح تعديلات معينة فى مضمون هذا المنهج ، حيث تنفض بعد أداء مهمتها . ويعقب ذلك تشكيل لجنة أخرى مصغرة لتأليف أو لإجراء تعديل معين على الكتب المدرسية فى هذا المجال ، أو تطرح عملية التأليف فى مسابقة عامة (١٥) . وإذا كنا لانحتاج إلى بيان جوانب قصور هذه الآلية ، وخاصة من حيث إغفالها الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج (بخلاف المحتوى) ، فضلاً عن عدم متابعة نتائج التطوير أو تشابكاته مع الأنساق الأكبر من نسق المنهج ، فإن المنتج النهائى لها يقتصر على إضافة أو حذف أو إعادة صياغة مادة تعليمية .

ويقصد بآلية «مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية» ، تلك الإجراءات التى اتبعت لتطوير المناهج منذ إنشاء هذا المركز عام ١٩٩٠ ، وحتى عقد أول مؤتمر قومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣ . وحيث تمر عملية تطوير

المناهج بمراحل معينة من تخطيط وتحرير وتجريب وتعديل ومتابعة وتدريب للمعلمين والموجهين . وقد تم إنتاج مجموعة شبه كاملة لكتب المرحلة الابتدائية فى هذا الإطار ، وبعض المراجعات «السريعة» لكتب المراحل الأخرى ، وحيث كان المخطط الأصلى الانتقال إلى مراحل ونوعيات التعليم الأخرى بعد تطوير مناهج المرحلة الابتدائية . ومع كل تحفظاتنا على تجربة المركز (١٦) ، فإنه كان من الممكن تطويرها حتى تقترب من الصورة المنشودة فى تطوير المناهج فى المجتمع المصرى .

أما عن مرحلة «المؤتمرات القومية لتطوير التعليم» (١٧) ، فيمكن تلخيص وجهة نظرنا بشأنها فى أنها تضمنت العديد من المعانى الهامة ، وأنها أنتجت بعض الأفكار الجيدة ، وفى المقابل فلم تكد أن تسهم فى تطوير الواقع التعليمى ، بل أصبحت تمثل – فى حالات معينة – عقبة إزاء التطوير المستقبلى (١٨) .

من أهم المعانى المتضمنة فى هذه المؤتمرات إسهام المنظمات غير الحكومية وتقدير الدولة لأهمية تطوير التعليم (١٩) ، و «أن التعليم قضية هامة لايمكن أن تترك للتربويين وحدهم» ، وذلك إلى جانب المشاركة – الرمزية – للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم (٢٠) .

ومن الأفكار المحورية التى تم طرحها فى هذه المؤتمرات – من منظور تطوير مناهج التعليم ، أوضاع الأنشطة التعليمية من خلال :

«النظر إلى الأنشطة التربوية والمهارات على أنها الوسيط الأساسى فى الصفوف الثلاثة الأولى لاكتساب المهارات والخبرات العملية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئية والثقافية واللغوية والموسيقية والجمالية ، متكاملة فى ذلك مع تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والتربية الدينية» (٢١) .

وكذلك «تمكين الطالب من مفاتيح المعرفة» (فى سياق تطوير المرحلة الإعدادية) ، مما يشير إلى التعلم الذاتى – المستمر . وجميع هذه الأفكار لاتوجد علاقة لها بالواقع التعليمى فى مصر (٢٢) . ومن المفيد أن نشير فى هذا السياق إلى أنه لايمكن أن تتم عملية تطوير المناهج بقرار ، إذ أنها عملية تحتاج إلى وعى وإرادة كافة الأطراف المسئولة والمعنية بالتعليم على المستوى المجتمعى ، وإلى جرأة فى تجاوز بعض الأوضاع المستقرة ، وخاصة فى مجالات التقويم وطرق

التعليم ، كما أنها تتعرض إلى محاولات عديدة قبل أن تصبح مقبولة .

وفى إطار الحديث عن هذه النظرة العامة إلى آليات تطوير المناهج فى مصر ، تجدر الإشارة إلى الملاحظات التالية :

١- جانب كبير - إن لم يكن الجانب الأكبر - من عمليات تطوير المناهج فى مصر ، أجريت بقصد مواكبة تغيرات فى البنية التعليمية (٢٣) .

٢- سادت على فترات مختلفة من العقود الثلاثة السابقة نغمة «تطوير المناهج من أجل إزالة الحشو والتكرار» ، ومازال رنينها يتردد - وأحياناً بقوة . ومع التسليم بأن الكتب الدراسية - فى مجالات كثيرة - تكون مكتظة بتفصيلات غير ضرورية ، فإن هذا المنطق فى «التطوير» يقتصر على نظرة ضيقة لمحتوى المنهج ، كما يغفل الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج والتشابكات مع الأنساق الأكبر (٢٤) .

٣- تم تطوير بعض المناهج فى سياق حركات عالمية وعربية ، كما فى حال «الرياضيات الحديثة» وتطوير مناهج العلوم ، ولقد لعبت اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دوراً كبيراً فى تطوير هذه المناهج . ولقد كشفت عمليات التطوير المشار إليها عن ثغرات هامة فى عمليات التطوير فى الوطن العربى (٢٥) .

٤- ارتبطت بعض عمليات «تغيير المناهج» فى مصر بمشروعات للوحدة بينها وبين بعض أقطار الوطن العربى .

٥- يظل التعليم الثانوى الفنى أقل مراحل التعليم ونوعياته حظاً من محاولات التطوير . ويمكن رصد آخر محاولة جادة لتطويره عام ١٩٧٧ (٢٦) . والجدير بالذكر أنه رغم ماترتب على هذه المحاولة من تعديلات أساسية فى مناهجه، فإنه لم يترتب عليها السماح لخريجيه بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالى فى نفس الإطار مع زملائهم من خريجى الثانوية العامة .

تصورات مقترحة لتطوير نسق الإدارة التعليمية فى مصر والعالم العربى (٢٧)

وتتمثل أهم هذه التصورات فيما يلى:

١- الاعتماد على مجالس منتخبة ، كلياً أو جزئياً ، فى رسم سياسات التعليم وفى إدارته على مستوى العمل اليومى .

٢- إنشاء آليات لتطوير التعليم - ومناهجه ، تسمح بالتفاعل فى الإتجاهين بين المسئولين فى وزارات التربية والتعليم وأصحاب المصلحة فى التعليم من طلاب ومعلمين وموجهين ومدراء وإداريين وأولياء أمور والجهات المجتمعية المستفيدة من التعليم .

٣- إعطاء صلاحيات للإدارات التعليمية فى اختيار الإطار العام لبنية التعليم ومناهجه من بين عدد من الاختيارات ، ويترك للمعلمين فى المدارس اختيار مادة التعلم الفعلى من بين بدائل متاحة . ويرتبط ذلك بإحداث تغيرات أخرى فى بنية التعليم ، وخاصة الأخذ بفكرة «المدرسة الموحدة فى المرحلة الثانوية» (٢٨)، والقضاء على مركزية امتحان «الثانوية العامة» وتغيير نظم الالتحاق بالجامعات (٢٩) .

٤- المعلم هو المسئول الأول عن تقويم طلابه ، كما يشارك الطلاب فى تقويم أداء معلمهم ، بصور مختلفة تتناسب مع نضجهم الشخصى .

٥- توثيق الصلات مع المجتمع المحلى ، والمشاركة فى أنشطة مشتركة .

٦- إعطاء أهمية خاصة لمتابعة خريجى المدارس ، وإنشاء صلات مستمرة معهم من خلال عمل يوم سنوى - أو نصف سنوى- «للخريجين» وأنشطة أخرى .

هوامش الفصل الثامن

(١) أنظر :

سعد الدين إبراهيم وفايز مراد مينا (١٩٨٩) . «تجارب تطوير التعليم فى البلدان المتقدمة» . فى : سعد الدين إبراهيم (المحرر) ، **مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم** (ص ص٧٥-٢١٥) . عمان : منتدى الفكر العربى . ص ص٢٠٢-٢٠٣

(٢) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص١٣٧ .

(٣) وخاصة من حيث تدخل الدولة المركزية فى توزيع مياه النيل .

(٤) وذلك مثل فرنسا واليابان . وتتعدد مجالات هذه الإنجازات ، سواء من حيث نشر التعليم والارتقاء بمستواه ، رعاية المتميزين ، التحصيل الدراسى ، أو بقطع أشواط هامة فى جعل عملية التعلم عملية متجددة ، وفى غير ذلك من مجالات ، إضافة إلى إيجاد صياغات فعالة لإسهام المعلمين والمواطنين فى تطوير التعليم ، وتطوير الإدارة المدرسية ، وتحديث العمليات الإدارية ذاتها .

أنظر : المرجع السابق ، ص ص١٣٧-١٣٨ .

(٥) الجانب الأكبر مما وردها مأخوذ عن : المرجع السابق ، ص ص١٣٨-١٤٣ .

(٦) وينطبق هذا على معظم المجالس بدءاً من المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى وحتى مجلس المدرسة (الذى يتكون من مدير المدرسة رئيس للمجلس، والأخصائى الاجتماعى أمين سر المجلس ، ووكلاء المدرسة والمدرسون الأوائل) .

(٧) وذلك رغم الاحتفاظ بممثلين «رمزيين» لهم ، كما يحدث فى المؤتمرات القومية لتطوير التعليم .. وغيرها . ومانتصوره أن مثل هذه المؤتمرات يجب أن تكون مسبوقة بدراسات واستطلاعات للرأى تمثل مجتمع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين .. ، دون اقتصار على هذا التمثيل الرمزى . بل ويجب أن يتم تفاعل مبنى على صيغ «مؤسسية» مستقرة حتى لايتسم بالطابع الوقتى .

(٨) تتمثل هذه المجالس بالدرجة الأولى فى مجلس الآباء والمعلمين واتحادات

الطلاب ، حيث تضعف مشاركة أولياء الأمور والطلاب فى انتخاباتها ومناشطها . وذلك جنباً إلى جنب مع التدخل فى انتخابات الاتحادات الطلابية ، سواء كان ذلك بصورة تتيحها لائحة هذه الاتحادات ، أو بغير ذلك من الصور . وتجدر الإشارة إلى وجود بعض الحالات الاستثنائية حيث تكون هذه المجالس ذات فعالية أكبر ، وهو الأمر الذى يستند إلى اعتبارات تتعلق بشخصية المسئول ، والأعضاء المنتخبين أنفسهم ، وأوضاع المؤسسة التعليمية، دون أن يستند ذلك إلى تقاليد تحكم تشكيلها أوعملها .

(٩) ومن جوانب إرث البيروقراطية المصرية أيضاً «الحيطة من الفساد» ، مما يؤدى إلى مظاهر عديدة منها ؛ الوقت الكبير المستغرق فى اتخاذ القرار وفى المشتريات ، وتعطيل استخدام الأجهزة والمعدات ، وضياع فرص هامة لمنح دراسية ومالية .. الخ ، فضلاً عن انتشار الفساد بصورة كبيرة بشرط «استكمال الإجراءات السليمة» . وفى إطار هذا المناخ ، يحجم بعض المسئولين عن اتخاذ القرار فى حدود السلطات المخولة لهم اتخاذاً «بالأحوط» ، وذلك خشية أن تثار الشبهات حول مقاصدهم ، مما يضيف قيداً جديداً على المسئولين ويدعم المركزية ، حيث يتطلع هؤلاء المسئولين إلى «القرار من أعلى» . أما على مستوى العمل اليومى ، فإن إنهاء «معاملة معينة» يحتاج إلى عدد من التوقيعات ، وغالباً – الكثير من المتاعب وضياع الوقت والجهد .

(١٠) راجع مناقشتنا لذلك فى الفصل السابق .

(١١) والأرجح أن جميع العاملين – بما فيهم المعلمين – يحصلون بعد سنوات معدودات من تعيينهم على تقرير كفاءة «ممتاز» ، ومدى الحياة . وتتعقد الأمور حين يتم الأخذ فى الاعتبار بالتقارير الدورية عند الإعارة أو المكافآت.. وهكذا ، حيث يكاد أن يكون من المستقر عليه عدم «حرمان» الأفراد – تحت ظروف الدخل المحدود – من مثل هذه الفرص ، وبغض النظر عن مستوى أدائهم .

(١٢) وهذه ظاهرة عامة فى كافة أجهزة الحكومة وأحياناً القطاع العام فى مصر.

(١٣) معظم ماورد فى هذا القسم مأخوذ عن : المرجع السابق ، ص ص١٥٦– ١٦٢ .

(١٤) وفى بعض الحالات المحدودة كانت اللجنة تضم عدداً من المعلمين من العاملين فى المجال و/أو يتم عرض نتائج عمل اللجنة على عدد من المعلمين من القائمين بتدريس هذا المنهج . وبالرغم من تحفظاتنا على بعض الممارسات المتصلة بذلك ، فإنه من الضرورى دعم مشاركة المعلمين فى عملية التطوير ، وفى إبداء الرأى فى منتجاته ، ودفع هذه المشاركة إلى آفاق أرحب وأكثر فاعلية .

(١٥) لاحظ أن آلية «لجان التطوير» مازالت هى الآلية السائدة فى معظم الدول العربية والدول النامية .

(١٦) وتشتمل أهم هذه التحفظات فى «التقيد ببعض الفنيات» (مثل «المدى والتتابع» ، والتى تجاوزها العالم المتقدم فى معظم المجالات الدراسية) ، وعلى أسلوب إدارة المركز ، وأوضاع العاملين فيه ، وحدود - العملية غير المسبوقة - فى تجريب المناهج .

(١٧) وقد عقد حتى الآن العديد من المؤتمرات : المؤتمر القومى لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية (١٩٩٣) ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى (١٩٩٤) ، المؤتمر القومى لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته (١٩٩٦) ، والمؤتمر القومى لرعاية الموهوبين (٢٠٠٠) . هذا ، ويلاحظ تعثر عقد المؤتمر القومى لتطوير التعليم الثانوى ، الذى كان يفترض أن يعقد منذ حوالى سبعة أعوام . ولقد لفت نظر الكاتب أن المؤتمر الأول قد خصص لتطوير «مناهج» التعليم الابتدائى تحديداً ، وذلك فى الوقت الذى أعقب مباشرة قيام مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بإعداد مناهج وكتب جيدة فى المرحلة الابتدائية (وذلك فضلاً عن أن توصيات هذا المؤتمر قد تجاوزت حدود مناهج المرحلة الابتدائية) .

(١٨) وذلك حيث يرى بعض المسئولين أن صلاحية هذا التطوير المستقبلى تقتصر فقط على «مؤتمرات قومية» على نفس المستوى ، مما يصعب تحقيقه بصورة مستمرة (ومما لم يتكرر انعقاده لنفس الغرض) .

(١٩) حيث شاركت السيدة قرينة رئيس الجمهورية فى هذه المؤتمرات باعتبارها رئيس الجمعية المصرية للتنمية والطفولة (وقامت برئاستها جميعاً) .

(٢٠) حيث لم يتم - كما سبقت الإشارة - إعداد دراسات عن آراء هذه المجموعات ، والتى من المؤكد أن من حضر المؤتمر منهم لم يكن عينة ممثلة أو حتى قريبة من التمثيل لها . كذلك ، فلقد تصور المسئولون فى تبسيط زائد - بل ونقول مخل - أن إلقاء عدد من المحاضرات - فى حدود ساعتين - من قبل أفضل قادة الفكر المتنورين فى مصر فى مجالات مختلفة، كفيل بأن يؤدى إلى تغيير هذا التراث «التقليدى» (ولانقول «المتخلف») .

(٢١) وزارة التعليم (أكتوبر ١٩٩٤) . مشروع مبارك القومى ؛ إنجازات التعليم فى ٣ أعوام . القاهرة : وزارة التعليم - قطاع الكتب . ص٤٦

(٢٢) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص١٥٩ ، ص ص١٤٤-١٤٥ .

(٢٣) مثل إلغاء صف من السلم التعليمى ، تعديل نظام الثانوية العامة ... وهكذا .

(٢٤) هذه الفكرة «اختراع» محلى ، لايوجد مايقابلها - فى حدود علمنا - فى أدبيات التربية فى أية دولة أخرى . كذلك ، فلقد نشأت عند تطبيق ذلك مفارقات غريبة فى بعض الحالات ، كأن تشطب أجزاء من مقرر معين ، ولاتشطب أشياء تعتمد على تلك الأجزاء المشطوبة ، مما يستدعى تدريسها .

ولمزيد من التفصيلات عن ذلك ، أنظر :

Mina, F. and El- Naggar, (1984). "The Politics of Curriculum Control in Egypt : A Case Study". In : I. Slade (Ed.), **Managing Curriculum : A Comparative Perspective** (pp. 202-211). London : LACE.

(٢٥) يأتى فى مقدمتها عدم متابعة موضوع التطوير على المستوى العالمى . وعلى سبيل المثال ، بدأ إدخال مناهج «الرياضيات الحديثة» فى الوطن العربى فى الوقت الذى حدث فيه تراجع عنها فى العديد من دول العالم .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٨) ، مرجع سابق .

(٢٦) للتفصيلات عن هذه التجربة فى التطوير ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٢٩٢-٣٠٤ .

(٢٧) يرجى تناول هذه التصورات فى إطار أنساق الإدارة المجتمعية القائمة و/أو البدائل المستقبلية لها ، وكذا فى إطار بعض الاختلاف فيما بينها بين أقطار الوطن العربى . وإن كان الأمل معقود على الأخذ ببعض هذه التصورات من أجل إحداث تطوير - ولو جزئى - فى نسق الإدارة التعليمية فى هذه الدول .

(٢٨) ويعنى ذلك أن يتم إعداد طلاب المدرسة الثانوية فى إطار واحد ، وحيث تتعدد فرص اختيار مجالات الدراسة (وقد يطلق على بعض صورها «المدرسة الشاملة» أو «نظام المقررات») .

(٢٩) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠٢ أ) ، مرجع سابق .

الفصل التاسع

قضايا ذات صلة بالأنساق الفرعية للمنهج

مقدمة

يقدم هذا الفصل بعض القضايا ذات الصلة بالأنساق الفرعية للمنهج ، والتى تشمل : الأهداف التعليمية ، ومحتوى المنهج ، ومناخ (أو بيئة التعلم) واستراتيجيات التدريس وأساليبه ، والوسائط التعليمية ، والأنشطة التعليمية ، وعملية التقويم .

يمكن القول بأن هذا الفصل يسعى إلى تقديم تلخيص - وأحياناً توضيح ، لبعض القضايا المتعلقة بالأنساق الفرعية للمنهج مما تم التعرض له فى الفصول السابقة ، ولكن لايمكن القول أنه يشمل تناولاً أو توضيحاً أو تلخيصاً لجميع ماورد فيها من قضايا ، أو أنه - أيضاً - لم يتجاوزها إلى طرح قضايا أخرى ذات صلة بها .

ونلح ، مرة أخرى ، على أن القضايا المطروحة ، والموقف منها ، تعبر عن تصورات للكاتب . ومن ثم ، فهى تحتمل النقاش والحوار والاختلاف ، بل إن هذا يمثل أحد أسباب طرحها . كذلك ، فإنه يلزم لتحقيق وجهة نظر الكاتب بشأنها صورة معينة للنسق المجتمعى ، قد لاتتوافر - أو قد لاتتوافر بعض مكوناتها - فى مصر أو فى أى من أقطار الوطن العربى ، بما يحتم على من يتلقونها وضع بدائل مناسبة أو السعى لتطوير مجتمعاتهم بما يمكنهم من الأخذ بها . كما يشير الكاتب إلى أن بعض القضايا المطروحة تقدم مادة مناسبة لموضوعات بحثية ، يمكن أن تجرى - أو بعض عناصرها - على مستويات مختلفة .

ورغم أن مقتضيات العرض أدت إلى تناول القضايا التى تتصل بكل من الأنساق الفرعية للمنهج بصورة منفصلة ، إلا أنه لا يجب أن يغيب عن أذهاننا للحظة واحدة العلاقات المتداخلة فيما بينها ، وفيما بين المنهج - ككل - والأنساق

الأكبر المؤثرة عليه .

وفى هذا الإطار نقدم أهم القضايا التى تتصل بالأنساق الفرعية للمنهج على النحو التالى.

الأهداف التعليمية

وتتمثل أهم القضايا التى تتعلق بها فيما يلى :

١- **تصنيف السلوك الإنسانى** : مع التسليم بوحدة السلوك الإنسانى ، والضرورات العملية المتصلة بتصنيفه وتحديد الأهداف التعليمية فى إطار هذا التصنيف ، فإنه يمكن أن يصنف هذا السلوك إلى مجالين أساسيين ؛ المجال المعرفى (ويشمل أيضاً الجانب المهارى) ، والمجال الوجدانى (ويشمل الجانب الأخلاقى أيضاً) . فلم يعد من الممكن فى زمن التحام النظرية وتطبيقاتها (المعرفة والتكنولوجيا) الحديث عن جوانب «معرفية» و جوانب «مهارية» . كذلك لم يعد من الممكن إغفال أن الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من قيم واتجاهات وميول وأوجه تقدير وسمات للشخصية لايمكن أن تنفصل عن الجانب الأخلاقى .

٢- **الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية** [١]: وتتمثل بعض أهم الاعتراضات على ذلك فى اعتراضين ، الأول ، اعتراض نظرى يتعلق بما تتضمنه هذه الصياغة من تجزئ للسلوك الإنسانى وتفتيته وتصنيفه بصورة مصطنعة [٢] ، والثانى ، فهو عملى ، ويتمثل فى أنه لايمكن صياغة جميع الأهداف التعليمية بصورة اجرائية سلوكية .

ولوضع اعتراضاتنا فى إطارها الصحيح ، ينبغى الإشارة إلى أن التحديد الإجرائى السلوكى للأهداف التعليمية قد يكون له بعض الفائدة ، خاصة فى مجال تدريب المعلمين على إعداد الدروس اليومية ، إلا أن النظر إليه باعتباره الوصف الدقيق للتغيرات السلوكية الكلية الناتجة عن التعلم [٣] ، أو كوسيلة للتحديد الشامل للأهداف التعليمية ، تعد نظرة يجانبها الصواب سواء من الناحية النظرية أو العملية.

٣- **دور الأهداف التعليمية فى تحديد الأنساق الأخرى للمنهج** : حيث يلاحظ عدم اتساق الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج ، أو الجانب الأكبر منها ، مع الأهداف التعليمية المعلنة للمنهج . ويشير ذلك بطبيعة الحال إلى القدر الكبير من الاختلاف بين «الشعارات» و «الواقع» . ورغم أنه لايتوقع أن يوجد اتساق كامل بين الأهداف التعليمية والأنساق الأخرى للمنهج (٤) ، إلا أن القضية تتمثل فى الهوة الكبيرة بينهما ، وفى اختلاف «الأهداف الفعلية لنسق التعليم» عن تلك المعلنة له .

٤- **التعلم الذاتى المستمر وتنمية القدرة على حل المشكلات والنقد والإبداع كأهداف محورية** : أصبح ينظر إلى تمكين الطلاب من تعليم أنفسهم بأنفسهم، وبصورة مستمرة ، وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات والنقد والإبداع على أنها أهداف محورية للتعليم فى جميع مراحله ومستوياته . ويفترض إدخال تعديلات فى الأنساق الأخرى للمنهج من أجل تحقيق ذلك .

٥- **العلاقة بين مستوى الأهداف والمرحلة التعليمية** : يفترض تحقيق الأهداف ذات المستويات المختلفة (بما فيها تنمية القدرة على حل المشكلات والإبداع) فى جميع مراحل ومستويات التعليم بدءاً من الحضانة وحتى الدراسات العليا(٥).

محتوى المنهج

وتتلخص أهم القضايا المتعلقة بالمحتوى فيما يلى :

١- **أبعاد المحتوى** : جرى العرف على أن يتضمن المحتوى «موضوعات الدراسة»، وهى بطبيعتها قاصرة على الجانب المعرفى (والأرجح بمفهومه الضيق) . ولكى يتحقق قدر من الإتساق فى فكرنا ، فيجب أن يشمل المحتوى الجوانب المعرفية والوجدانية (بالمعنى الأشمل لكل منهما) . ويترتب على ذلك تغييراً فى طرق التعليم وأساليب التقويم ، وكافة الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج .

٢- **المنظور (أو المدى) والتتابع (٦)** : ويشكلان أحد معالم النظرة «التقنية» (أو الفنية) إلى المنهج . والمتأمل فى مكونات كل من المنظور والتتابع (٧) يجد أنها فى جوهرها تتعلق بمواقف فلسفية ، يتحتم اختيار موقف من المواقف

بالنسبة لكل منها من بين عدد من البدائل المتاحة ، وفقاً لفكر «مخطط المنهج» ، ومن ثم يبطل القول بأنها تتعلق بجوانب فنية .

٣- **وحدة المعرفة الإنسانية والمنهج :** يفترض أن يتم تناول المعرفة الإنسانية باعتبارها متكاملة ، لايفصل فيما بينها حواجز تتعلق بمجالات دراسية مختلفة ، وهذا ماتؤكده أيضاً طبيعة مواقف الحياة العملية المختلفة . ومع ذلك، يغلب أن يقدم المنهج فى صورة مواد دراسية منفصلة . وحيث أنه توجد مستويات متعددة لتحقيق مثل هذا التكامل ، فإنه يجب الشروع فوراً فى تحقيق درجة من درجاته ، وصولاً إلى الارتقاء بمستواه .

ومن المداخل التى يتوقع أن تلعب دوراً هاماً فى تحقيق ذلك «المشروعات المعرفية» ، حيث يختار طلاب صف دراسى معين مشروعاً أو عدة مشروعات ويقومون بتنفيذها ، كل بحسب اهتمامه ، ويمارسون العمل الجماعى فى مستويات مختلفة ، ويجدوا بذلك طريقاً للتدريب على أصول النقاش والحوار والعصف الذهنى .. الخ ، وكذا ، مايتعلق بتقويم الأداء . ويتوقع أن تشكل بعض المجالات المحببة لدى الطلاب ، وبعض المجالات البيئية – ومشروعات خدمة البيئة .. وهكذا ، موضوعات أساسية للمشروعات المعرفية . وقد يكون ذلك أحد المداخل المناسبة أيضاً للأخذ بفكر «الذكاوات المتعددة» ، ولتوثيق الصلات بين المدرسة والمجتمع المحلى .

٤- **الأهمية :** يفترض أن يكون لمحتوى المنهج أهمية خاصة . قد تكون هذه الأهمية من منظورات مختلفة . فمثلاً ؛ الأهمية بالنسبة إلى : التطبيقات فى الحياة العملية ، دراسة المجالات الأخرى ، قضايا اجتماعية أساسية (حماية البيئة ، الوحدة الوطنية، ترسيخ الديمقراطية .. وهكذا) ، التعلم الذاتى ، طرح بدائل متعددة وتنمية الإبداع .. وهكذا . ولاشك أن وعى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم بنوع هذه الأهمية لمادة المحتوى تساعد على تحقيق أهداف المنهج .

٥- **المفاضلة بين التنظيم المنطقى والتنظيم السيكولوجى** (٨): وكما سبقت الإشارة ، فقد أصبحت هذه القضية أقرب إلى القضايا «التاريخية» ، ليس فقط لتعدد التنظيمات المنطقية وافتراض أن أحدهما يتفق مع «التنظيم السيكولوجى» ، وإنما لأسباب أخرى

تتعلق بمنهجية العلم المعاصر ، ومماتتضمنه من قضايا تتعلق بوحدة المعرفة الإنسانية ومفهوم «المنطق» ذاته .

٦- **العلاقات بين الجزئيات والكليات** : قبل أن نفكر فى تعليم أجزاء منفصلة ، يجب أن نفكر فى الكل أو الكليات التى تنتمى إليها ، وأن نقدم الجزء فى ارتباطه بالكل ، وبهذا فقط يصبح للتعلم معنى . والجدير بالذكر ، أنه يمكن «تشكيل» الجزئيات فى كليات مختلفة ، أو تحليل الكليات إلى أجزاء مختلفة ، وإعادة هذا التشكيل ، وينظر إلى ذلك عادة باعتباره أحد الوسائل لتنمية الإبداع .

مناخ (بيئة) التعلم

وتتمثل أهم القضايا المتصلة بذلك فى :

١- **بيئة التعليم كنسق فرعى للمنهج** : بالرغم من أن بيئة التعلم تحدد الإطار العام للتعلم والمنهج ، فإنها غالباً ماتكون غير واردة ضمن الأنساق الفرعية للمنهج . قد يدور خلاف حول تضمينها فى طرق التعليم أو حول وضعها كنسق فرعى مستقل .. وهكذا ، ويرى الكاتب أنها تتداخل وتتشابك ، تؤثر وتتأثر ، مع الأنساق الفرعية الأخرى ، مما يحتم أخذها فى الاعتبار - بصورة أو بأخرى - كنسق فرعى للمنهج .

٢- **أهم معالم بيئة التعلم المرغوب فيها** : يمكن الإتفاق على أهمية كون بيئة التعلم مدعمة لتحقيق الأهداف التعليمية وللأنساق الفرعية الأخرى للمنهج ، ويبقى اختلاف يتصل بأهداف التعليم ذاتها . على أية حال ، من الشروط الأساسية لنجاح الموقف التعليمى أن يشعر كل طالب بإمكانية مشاركته فى العمل المدرسى ، وبأنه لن يترتب على خطئه فى موقف الدراسة خبرات مؤلمة (كالإهانة أو العقاب البدنى مثلاً) ، وأن المعلم يعامل جميع طلاب الصف الدراسى بدون تحيز إلى أحدهم أو بعضهم على حساب الآخرين ، وأنه يهتم بجميع الطلاب ، وأنهم - بطبيعة الحال - يفادون منه، وأن يعاملهم بإحترام . ويبقى مجال الاختلاف ، حول وظيفة المعلم كميسر وليس كناقل للمعرفة مما يؤدى إلى اختلاف بيئة التعلم ، وكذا حول كون هذه البيئة

بيئة ناقدة وإبداعية ومنفتحة على كل الآراء .

٣- **عوامل مسهمة فى تنمية بيئة التعلم المرغوب فيها** : ومع أن ذلك يتوقف على طبيعة بيئة التعلم المرغوب فيها ، فإننا - وفق لما سبق أن طرحناه من آراء ، نرى أنه يأتى فى مقدمة هذه العوامل : استخدام أساليب التعلم التعاونى، والتعلم الذاتى - بحيث يكون الطالب قادراً على الاعتماد على نفسه فى الحصول على المعرفة ، الأنشطة التعليمية ، ممارسة إبداء الرأى فيما يتصل بالأمور العامة والأحداث الجارية والمشكلات المدرسية (النقد) ، الإيجابية فى التعامل مع بعض المشكلات - وخاصة تلك التى تتعلق بتطوير المجتمع المحلى .. وهكذا .

استراتيجيات التدريس وأساليبه

وتتعلق أهم القضايا التى تتصل بذلك فيما يأتى :

١- **الموقف من المحاضرة** : يتباين المعلمون فى موقفهم من استخدام «المحاضرة» فى التدريس ، وحيث يحدد الموقف منها مفتاحاً لسلوك المعلم والإجراءات التى يقوم بها بهذا الشأن . ونحن نرى أن المبدأ الحاكم فى هذا المجال «الاشتراك النشط للطالب أفضل من الاستقبال السالب» [٩] .

ومن ثم ، فنحن نرى أن استخدام المحاضرة فى التدريس يجب أن يكون عند حدوده الدنيا، وأن تختلف وظيفتها بحيث تكون - أو تكاد - قاصرة على تقديم التكليفات - التى يقوم بها الطلاب بأنفسهم - وتوضيحها وبعض مايتعلق بها من أمور ، كما تتضمن مشاركة المعلم فى التعقيب عليها .

٢- **بدائل المحاضرة** : إذا قبلنا ماذكرناه فى النقطة السابقة عن الاعتراض على الاعتماد على طريقة المحاضرة ، فإن السؤال الذى يطرح نفسه يتعلق ببدائلها. ونحن نرى أن المحور الأساسى للبدائل يدور حول استراتيجية «حل المشكلات» ، ويمكن ترجمة ذلك فى استخدام الأساليب الآتية : التعلم الذاتى ، التعلم التعاونى ، الحوار [١٠] ، العصف الذهنى ، الممارسة العملية .. الخ ، بما يتضمنه ذلك من نقد وإثارة للتساؤلات ومحاولات لربط الجزئيات بالكليات وتنمية الإبداع .

٣- **مجالات الاهتمام في التدريس** : ونعنى بذلك نوع الأهداف التى يسعى التدريس إلى تحقيقها . وبالرغم من أنه يمكن الاتفاق على أن مجالات الاهتمام يجب أن تشمل جميع جوانب السلوك الإنسانى بأبعادها المعرفية والوجدانية (بالمفهوم الواسع لكل منها) ، فإن الواقع يشير إلى أن مجالات الاهتمام الفعلية فى التدريس لاتتجاوز المستويات الأدنى من المعرفة (بمفهومها الضيق) . وينبغى أن يكون واضحاً أنه توجد علاقة أساسية بين استراتيجيات التدريس وأساليبه وبين نوع الأهداف المراد تحقيقها . ونحن نرى فيما طرحناه من بدائل للمحاضرة ، ولما ورد -ويرد - عن مجالات الأنشطة التعليمية مداخل أساسية لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية .

٤- **الذكاوات المتعددة كعامل محدد لاستراتيجيات التدريس وأساليبه** : يقتضى الأخذ بفكر الذكاوات المتعددة التعرف على الذكاوات الغالبة لدى الطلاب الذين يقوم المعلم بتعليمهم ، وتقديم الأفكار و/أو إعطاء التكليفات بالصورة التى تؤدى إلى تنمية والإفادة من هذه الذكاوات [١١] ، مما يؤثر على اختيار استراتيجيات التدريس وأساليبه .

الوسائط التعليمية

ومن أهم القضايا المتصلة بذلك مايأتى :

١- **نسق الوسائط التعليمية المتعددة** [١٢]: يقصد بنسق الوسائط التعليمية المتعددة النظر إلى هذه الوسائط على أنها تشكل نسقاً ، فإلى جانب كونها متعددة ، فإن لها أهداف ، وطرق للاختيار ، وتتابع وبدائل للاستخدام ، وتقويم .. وهكذا ، كما أنها تعد نسقاً فرعياً لنسق المنهج [١٣] . ويترتب على الأخذ بمثل هذه النظرة إجراءات تدريسية معينة [١٤] .

٢- **توظيف الوسائط المتعددة تعليمياً** : لاحظ بعض المربين أن هناك بعض الوسائط الهامة تستخدم بصورة مجتمعية أكثر من استخدامها فى المدرسة ، وذلك مثل الإذاعة والتليفزيون ، والمسجلات الصوتية وأشرطة الفيديو .. وهكذا[١٥]، بينما يظل المعلم يعتمد بصورة أساسية على «السبورة والطباشير» . ويرجع هذا - فى تقدير الكاتب - إلى أن المعلم يرى أن وظيفته الأساسية

«نقل المعلومات» و «إعداد الطلاب للامتحانات» ، وذلك بأيسر الطرق وأبسطها ، مما لايستدعى استخدام الكثير من الوسائط التعليمية . وهذه النظرة تحتاج إلى تغيير ، على الأقل من زاوية تحسين أساليب «نقل المعلومات» .

٣- **التعلم الذاتى كمحور لاستخدام الوسائط المتعددة :** وكما سبق من إشارات متكررة ، فإن التعلم الذاتى يقع فى صميم اهتمامات المربين ، سواء فى الحاضر أو المستقبل ، ومن ثم فإنه يجب أن يكون محور أساسى عند استخدام وتوظيف الوسائط التعليمية المتعددة ، ومن الطبيعى أن الأخذ بذلك يؤدى إلى تغيرات أساسية فى كافة مكونات المنهج .

٤- **توظيف الوسائط المتعددة فى التعلم عن بعد :** يأخذ التعلم عن بعد فى الانتشار، ويتوقع المزيد من الانتشار له فى أقطار الوطن العربى ، وهو أداة رئيسية لتعويض مافات المتعلم من فرص للتعليم ، وللتعليم المستمر . وبعد أن كان التعلم عن بعد يكاد أن يكون قاصراً على المراسلة (التعليم بالمراسلة)- وفى أفضل الأحوال بعض مايدعم المراسلة مثل البرامج الإذاعية .. وهكذا ، فإنه أصبح يعتمد وبصورة أساسية على استخدام شبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت) ، وقد يكون مدعوماً ببرامج تليفزيونية وإذاعية و/أو بعض اللقاءات المحدودة (عند تناول الجوانب العملية غالباً) . ويظل نوع الوسائط المستخدمة ، وأساليب توظيفها .. الخ من القضايا المطروحة فى المجال .

الأنشطة التعليمية

وتتمثل أهم القضايا المتعلقة بها كما يلى :

١- **وحدة الأنشطة التعليمية مع العملية التعليمية التعلمية :** فى إطار تصوراتنا السابقة عن العملية التعليمية التعلمية يصعب فصل الأنشطة التعليمية عنها ، فهى فى صميم عمليات التعليم والتعلم . ومن ثم ، فإن الكاتب يرى أن الأنشطة التعليمية تتوحد مع العملية التعليمية التعلمية ، حتى فى حال منهج المواد المنفصلة يجب النظر إلى تلك الأنشطة على أنها جزء أساسى من المنهج ، تسهم فى تحقيق أهدافه ، وتؤدى وظيفة محورية بالنسبة إلى محتوى التعليم وطرقه ، وتخضع للتقويم ، سواء فى الإطار العام لتقويم

المنهج، أو فى إطار تقويم هذه الأنشطة ذاتها .

٢- **معايير الأنشطة التعليمية** : يتأسس الموقف من معايير الأنشطة التعليمية على الموقف من هذه الأنشطة ذاتها ، ومن ثم تختلف هذه المعايير بين المربين[١٦] . ومن أمثلة تلك المعايير : المشاركة فى الأنشطة بحيث تغطى جميع الطلاب والمعلمين تقريباً ، تعدد مجالات الأنشطة ، المرونة فى اختيارها وفقاً لميول وحاجات وقدرات الطلاب ، القيمة التربوية للأنشطة والسعى نحو تحقيق أكبر فائدة منها ، الاعتماد على الطلاب فى إجراء وتسيير وعرض الأنشطة التعليمية ، أن تكون الأنشطة دافعاً إلى مزيد من التعلم .. وهكذا .

التقويم

ومن أهم القضايا ذات الصلة به مايلى :

١- **توظيف التقويم غير الشكلى** [١٧]: ويقصد بالتقويم غير الشكلى استخدام أساليب للتقويم «غير مضبوطة تماماً» ، غالباً حال تعذر وجود أو استخدام تلك «المضبوطة» . ومن مجالات استخدامه تقويم المنهج - بما يكتنف ذلك من تعقيدات وجوانب متعددة للقياس [١٨] ، واختبارات الميول ، والاختبارات التشخيصية وغيرها .

٢- **التقويم المستمر مقابل تقويم الأهداف الكبرى** : غالباً مايهتم التقويم المستمر فى الفصل الدراسى عادة بالأمور الجزئية ، وهنا يصعب الإمساك بالأهداف الكبرى للتعليم وإخضاعها لعملية التقويم ، وقد يؤدى ذلك إلى عدم تحقيقها وعدم الاهتمام بها ، وغالباً غيابها كلية . ويرى الكاتب أنه ليس من الضرورى إغفال التقويم المستمر ، شريطة أن يدرك كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين حدوده ، وأنه ليس بديلاً عن تقويم الأهداف الكبرى التى يمكن أيضاً تقويمها مرحلياً [١٩] .

٣- **شمول عملية التقويم** : لامعنى لأهداف تعليمية - مهما كانت درجة أهميتها أو حتى الاهتمام بها - ما لم تخضع لعملية التقويم . ومن السهل أن نلاحظ أنه فى معظم دول العالم لايتم إخضاع الجوانب الوجدانية - على الأقل -

للتقويم ، وأنه فى معظم أقطار وطننا العربى تقتصر عملية تقويم الجوانب المعرفية غالباً على امتحان الورقة والقلم وعلى «استرجاع المعلومات» ، إضافة إلى عدم إخضاع جوانب هامة للتقويم [٢٠] . ومن حيث المبدأ ، يجب إخضاع جميع الأهداف التعليمية وجميع المجالات الدراسية للتقويم ، ويساعد على تحقيق ذلك استخدام أساليب التقويم غير الشكلى - عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ، وتعدد مواقف ومصادر التقويم (مجموعة من المعلمين مثلاً.. وهكذا) .

٤- **موضوعية عملية التقويم** : مع أنه من الأمور المشروعة ، والتى يوصى بها فى ضوء منهجية العلم المعاصر ، التشكك فى فكرة الموضوعية عموماً ، فإنه يمكن النظر إليها على اعتبار أنها تمثل الاتفاق النسبى فى عملية التقويم ، وهو أمر مطلوب ، يمكن السعى إليه مع «اليقين» بأنه لن يحدث بصورة مطلقة . والوسيلة الأساسية لتحقيق «موضوعية» عملية التقويم تعدد مواقف ومصادر التقويم . ولابد أن نشير فى هذا السياق إلى مايحدث عادة من ربط بين «الموضوعية» و «الاختبارات الموضوعية» من حيث أن نتائجها لاتخضع للأحكام الذاتية . ومنذ البداية ، فإننا نرفض هذه الاختبارات باعتبارها تتعارض مع تبنينا لفكر الإبداع ، حيث يتفق الجميع على عجز هذه الاختبارات ذات الإجابة الصحيحة الواحدة [٢١]عن قياس الإبداع ، بما يطرحه من تنوع الإجابات والأفكار .

٥- **«معايير» التقويم** : جرى العرف على استخدام «الاختبارات معيارية - أو محكية - المرجع» criterion-referenced tests مقابل «الاختبارات جماعية المرجع» norm-referenced tests ، مما يشار إليها عادة بالمعيار الإيديومترى مقابل المعيار السيكومترى فى التقويم [٢٢]. وإذا كان من السهل الاقتناع بعدم قبول المعيار السيكومترى [٢٣]، فإنه يجب أن نتذكر أن المعيار الإيديومترى يرتبط بفلسفة «التعلم من أجل التمكن» ، وأنه سبق أن وضعنا تحفظات أساسية على هذه الفلسفة باعتبار أنه يطبعها الجانب «التقنى» مما تجاوزته التربية المعاصرة . ويبدو أن الأرجح أن نتنازل عن فكرة «معايير التقويم» باعتبارها تضع سقوفاً - أو حدوداً عليا - لعملية التعلم ، فى الوقت الذى ندعو فيه إلى تعلم بلا حدود ، حتى فى إطار مناهج دراسية محددة .

على أية حال ، يمكن استخدام معايير التقويم الحالية بغرض الحصول على بعض «البيانات المفيدة» ، وليس من أجل صلاحيتها أو استخدامها فى اتخاذ القرار .

٦- **مشاركة الطلاب فى عملية التقويم :** يتفق معظم المربين على أهمية مشاركة الطلاب فى عملية تقويم المنهج ، وإبداء الرأى فيه ، ولكن قد يختلفون عند الدعوة إلى مشاركة الطلاب فى تقويم أداء المعلم أو إدارة المدرسة [٢٤] ، أو فى إدخال أساليب جديدة للتقويم الذاتى . ويرى الكاتب أهمية مشاركة الطلاب فى تقويم أداء المعلم وإدارة المدرسة ، وأهمية استحداث أساليب جديدة مثل «التقويم الذاتى» [٢٥] .

هوامش الفصل التاسع

(١) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٣٦-١٣٧ .

فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص٣٨ .

(٢) مما يمكن إرجاعه إلى المدرسة السلوكية .

(٣) خاصة وأن كثيراً من هذه التغيرات السلوكية تتم خلال فترات زمنية طويلة ، أو طويلة نسبياً ، مما يقتضى من المعلم أن يدرك ذلك جيداً ، رغم صعوبة أو استحالة صياغتها بطريقة إجرائية سلوكية ، وأن يتأكد من إسهام تعليمه فى تحقيقها كلما كان ذلك مناسباً .

(٤) مما يشير إلى صعوبة تحقيق الصورة المثالية فى أى عمل إنسانى ، وإن كان يجب السعى (بجدية) نحو بلوغها .

(٥) ومن الأخطاء الشائعة الربط بين مستوى - أو مستويات - معينة للأهداف ومرحلة أو مراحل تعليمية بعينها . فمثلاً - كما أشرنا من قبل : يدعى بعض من يتبنون تصنيف بلوم للأهداف التعليمية أن مستويات التذكر والفهم والتطبيق تناسب المراحل المبكرة من التعليم وأن التحليل والتركيب والتقويم يناسب المراحل الأعلى (خلافاً لأفكار بلوم ذاته) .

(٦) أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص١٧٢-١٧٥ .

(٧) يمكن التوصل إلى أن أهم مكونات المنظور هى : الارتباطية والتكامل والتوازن ، وأن أهم مكونات التتابع هى : الاستمرارية والاتصال (فضلاً عن مفهوم التتابع ذاته) .

أنظر : المرجع السابق .

(٨) أنظر :

- الفصل الخامس .

- المرجع السابق ، ص ص١٦٤-١٦٥ .

(٩) أنظر : المرجع السابق ، ص١٩٩ .

(١٠) نلح على ضرورة التمييز بين الحوار والمناقشة . فالمناقشة تتضمن عادة أسئلة يوجهها المعلم ويتوقع إجابات (صحيحة) لها أو يقوم بتصحيح الإجابات الخاطئة عنها . أما فى الحوار فتسير الأفكار والتساؤلات فى الطريقين ؛ من المعلم إلى الطلاب ، ومن الطلاب إلى المعلم ، بحيث يخرج الجميع فى النهاية (المعلم والطلاب) بأفكار وتساؤلات جديدة بخلاف مابدءوا به .

(١١) وذلك مع الأخذ فى الاعتبار السعى لتنمية الذكاوات الأخرى .

(١٢) لاتقتصر الوسائط المتعددة multi-media على الحاسوب وبعض استخداماته ، وإنما تتجاوز ذلك إلى كافة الوسائط الأخرى (المسجلات الصوتية ، أشرطة الفيديو ، جهاز العرض فوق الرأسى ، السبورة ، اللوحات ، الخرائط ، الرحلات .. الخ) .

أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين ، مرجع سابق.

(١٤) أنظر : المرجع السابق .

(١٥) وقد ينطبق ذلك بدرجة أقل على الحاسوب .

(١٦) وقد يبدو وجود اتفاق على ذلك ، رغم الاختلاف الواضح ، على الأقل من وجهة النظر العملية .

(١٧) أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ص١٣٧-١٤١ .

(١٨) ومن البدائل التى تستخدم فى حال تقويم المنهج ، استخدام أحد أو بعض أو جميع الأساليب الآتية : عقد اجتماعات للطلاب والمعلمين والموجهين والمدراء وأولياء الأمور ولبعض أصحاب – أو المسئولين فى– بعض الجهات المستفيدة من التعليم أو ذات الصلة بالمنتج التعليمى بهذا الشأن ، عمل استبيانات للمجموعات السابقة ، زيارات ميدانية ومقابلات شخصية لبعض أفراد من المجموعات السابقة ، دراسات حالة لمدرسة أو عدة مدارس أو لمجموعات من الطلاب أو المعلمين .. الخ .

(١٩) وعدم الانتظار بالضرورة إلى نهاية الفصل الدراسى أو العام الدراسى ، أو

المرحلة التعليمية .

(٢٠) يوجد عديد من المواد التى لاتضاف درجاتها إلى المجموع الكلى فى مصر، وذلك مثل المجالات العملية والكمبيوتر ، والتربية الدينية ، وغيرها ، أى أنها مواد نجاح ورسوب فقط ، وتبين النتائج أن نسبة النجاح من الحاضرين تكون ١٠٠ ٪ ، مما يضع شكوكاً قوية حول جدية عملية التقويم ، وعملية التدريس ذاتها ، وبخاصة فى الثانوية العامة .

(٢١)إضافة إلى ماقد يسببه هذا النمط من الإجابات من جمود الفكر ، وماقد ينتج عن ذلك من آثار مجتمعية ، حيث أن جمود الفكر يعد أحد مسببات التطرف والإرهاب .

(٢٢) الفكرة الأساسية فى الاختبارات المحكية المرجع أنها تصمم فى إطار الأهداف الموضوعة ، وأنه لابد لكى يجتاز الطلاب المجال الدراسى الذى يقيسه الاختبار التحصيل أن يحصل على ٨٠٪ على الأقل من جملة الدرجات فيه ، ولاتعطى أهمية لترتيب الطلاب . أما الاختبارات الجماعية المرجع ، فتنسب درجة الطالب إلى وضعه النسبى بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها . والجدير بالذكر أنه لايشترط أن تختلف صورة هذه الاختبارات فى الحالين ، ولكن من المؤكد أن تفسير نتائجها والقرارات التى تترتب عليها تختلف .

(٢٣) تؤدى نسبية هذا المعيار إلى انخفاض مستوى الطلاب عاماً بعد عام ، كما أنه يفترض خضوع نتائجه للمنحنى الاعتدالى المعيارى . ويجب أن نتذكر أن هذا المنحنى يمثل الظواهر العشوائية ، وأن قبولنا لهذا المعيار يعنى أننا ننظر إلى التحصيل الدراسى فى مجال معين على أنه عملية عشوائية ، وذلك- بطبيعة الحال - أمر غير صحيح .

أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٢١٥-٢١٦ .

(٢٤) يشمل ذلك تقويم عمل مدير ووكلاء المدرسة ، والأخصائى الاجتماعى، والأخصائى النفسى، والعاملين الإداريين من الذين يتعامل الطلاب معهم .

(٢٥) مع التدريب على استخدام أساليبه ، ودراسة امكانية مقارنة نتائجه بنتائج تقويم الأقران .

الباب الرابع

تصورات عن مناهج المستقبل

الفصل العاشر

تصورات عن مناهج المستقبل

مقدمة

لم تعد الدراسات المستقبلية تمثل ترفاً علمياً ، وإنما أصبحت ضرورة لفهم الواقع وللتخطيط للمستقبل ، بل ولصنع المستقبل . لقد أصبح اليوم البحث العلمى فى العلوم الاجتماعية - بوجه عام - قاصراً مالم يشكل المكون المستقبلى عنصراً أساسياً فيه . ولعل مناهج التعليم تعد حالة واضحة فى هذا المجال ؛ إذ أننا نخطط عادة لمناهج يتعلمها أبناء لم يولدوا بعد . ومن ثم ، فإن البعد المستقبلى يمثل أحد الأبعاد الأساسية للدراسة والبحث فى مجال المناهج .

ومع ذلك ، فإن البحوث والدراسات المستقبلية فى المجال تعد محدودة نوعاً. وعلى الرغم من ذلك ، فإن أساليب البحث فيها تنمو نمواً سريعاً . ولعل أهم مايجمعها أنه لايمكن النظر إلى التعليم ومناهجه بمعزل عن النسق الاجتماعى والأنساق الأكبر المؤثرة عليه ، سواء الأنساق الإقليمية أو الإنسانية ، وذلك باستثناء بعض المحاولات «التقنية» (أو الفنية) التى تعتمد على استطلاع رأى الخبراء (1)، وإن كان يصعب الخروج من ذلك - فى حالات كثيرة - بنتائج ذات مصداقية عالية .

ويشمل الباب الحالى ، فصلاً واحداً ، يتناول رؤية ناقدة لتطور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها فى مجال المناهج ، ثم خلاصة لما توصلت إليه إحدى الدراسات المستقبلية الحديثة فى مصر (مشروع مصر٢٠٢٠) عن الصور البديلة لمناهج المستقبل .

تطور أساليب دراسة المستقبل . وتطبيقاتها فى مجال المناهج

يمكن تصور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها فى مجال المناهج عبر المراحل الآتية: الدراسات التأملية ، الدراسات «التقنية» (الفنية) ، سنياريوهات

المستقبل (المشاهد المستقبلية البديلة) . وإذا كنا نفضل أن تكون أمثلتنا من البيئة العربية (المصرية) ، فإنه يوجد دليل على أن هذا المسار يكاد أن يكون مطابقاً للدراسات المستقبلية فى مجال المناهج فى الخارج ، وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية (٢) .

تتمثل الدراسات التأملية فى التوصل إلى تصورات عن مستقبل المناهج فى ضوء تصورات للتغيرات العالمية والإقليمية والمجتمعية والتعليمية . ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة رشدى لبيب عام ١٩٨١ (٣) ودراسة الكاتب عام ١٩٩٧ (٤) . ولعل النقد الأساسى الذى يوجه إلى هذه الدراسات أنها تعبر «عما يجب أن يكون » وليس عن واقع التعليم أو المناهج بعد فترة زمنية معينة (٥) .

أما الدراسات «التقنية» فتمثلها دراسة الكاتب عام ١٩٨٨ (٦) ، وهى تستند إلى أسلوب دلفاى Delphi technique ، وحيث يعتمد هذا الأسلوب على إجراء حوار بين عدد من المتخصصين فى المجال (دون أن يعرفوا بعضهم البعض) على عدة جولات ، بحيث يتم التوصل إلى أكبر قدر ممكن من نقاط الاتفاق بينهم فى مجال الدراسة . وقد أجريت هذه الدراسة خلال عامى ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، وشارك فى مراحلها الأساسية ١٣ من الخبراء من أساتذة التربية وقتها – من بينهم بعض الواعدين من العلماء الشبان ، منهم خمسة من الدول العربية ، وواحد من كل من أستراليا وألمانيا وإنجلترا وبلجيكا وكندا واليابان ، وإثنان من الولايات المتحدة الأمريكية . وقد تضمنت الدراسة ثلاث جولات ؛ جولة أولى مفتوحة عن تصورات الخبراء المستقبلية عن بعض الجوانب المتعلقة بالتغيرات المستقبلية فى مناهج التعليم ، ثم استبيان مبنى فى ضوء نتائج هذه الجولة تضمن عرضاً لجوانب التغير المقترحة فى ثمانية أقسام ، مع السؤال عن درجة احتمال حدوث كل تغير ، ومدى مناسبة كل تغير ، وقابلية التغير للتطبيق فى الدول المتقدمة والدول النامية ، والتوقيت المتوقع لانتشار هذا التغير ، وذلك بالإضافة إلى استبيان مصغر عن أهم جوانب الاختلاف فى مناهج المستقبل بين الدول النامية والدول المتقدمة . أما الجولة الثالثة فقد تضمنت تغذية راجعة عن نتائج الجولة الثانية ومواضع الخلاف– وخاصة فى توقيتات بعض التغيرات . وقد أمكن تصنيف نتائج هذه الدراسة كما يلى : اتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم فى نهاية القرن الحالى (القرن العشرين) ، واتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى

مناهج التعليم فى العقدين الأول والثانى من القرن الحادى والعشرين ، واتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم مع وجود خلاف حول توقيت حدوثها ، وقضايا جدلية .

وبالرغم من إمكان تحقق بعض التوجهات التى تشير إليها مثل هذه الدراسات ، فإنه يسهل توجيه النقد لهذا الأسلوب من زوايا متعددة ، من بين أهمها: الدرجة العالية من اليقين الناشئ عن اتفاق الخبراء – وهو أمر غير وارد فى الواقع وبخاصة فى القضايا الاجتماعية ، وعدم الاستناد إلى إطار نسقى – ويرتبط ذلك بعدم الإلحاح على تبرير الأفكار اعتماداً على أن التعامل يتم مع مجموعة من الخبراء فى الميدان ، وهذا يطرح بصورة مباشرة أو غير مباشرة الإغراق فى التفاؤل أو التشاؤم (غالباً التفاؤل) – وخاصة فى تناول صورة الأنساق الأكبر من نسق المنهج فى المستقبل ، ودور الباحث «المحايد» أو «غير المؤثر على النتائج» .. وهكذا ، مما يتعارض مع بعض التوجهات المعاصرة للعلم ويحول البحث العلمى إلى عمل «شبه آلى» .

وعن سيناريوهات المستقبل (٧) ، فيمكن أن تأخذ صوراً مختلفة (٨) ، وإن كنا نرجح أن تكون من نوع «السيناريوهات الاستطلاعية» (٩) ، ومن ثم يمكن وصف السيناريو بأنه «تنبؤ مشروط» (١٠) . وتأخذ الشروط فى الدراسات المستقبلية عادة صورة «الشروط الابتدائية» (١١) ، والتى يفترض أن تؤدى تداعياتها عبر الزمن وفق منطق معين للحركة أو التطور عبر فترة الاستشراف المستقبلى إلى صورة معينة للمجتمع – أو لموضوع الاستشراف – فى نهاية تلك الفترة (١٢) . ومن المعانى التى ترتبط باستخدام هذا الأسلوب أنه ؛ يصعب (على الأصح يستحيل) وضع تصور لحركة مجتمع – أو موضوع معين – بعد فترة زمنية معينة مما يتطلب التوصل إلى عدد من البدائل تتوقف نتائجها على الشروط الابتدائية وعلى تداعياتها عبر الزمن وفقاً لما يميز حركتها من منطق (وهذا أقرب إلى الصورة الواقعية) ، كما أنه ليس من حق أية جماعة أو مجموعة أن تحتكر وضع تصورات عن مجتمعاتها – ويؤدى وجود بدائل متنوعة إلى حل لهذه المشكلة ، كما أن عملية الاستشراف المستقبلى تتضمن أيضاً التأثير فى المستقبل (أو الإسهام فى صنعه) ، وذلك بالنظر إلى ماتتطلبه هذه العملية من مشاركة لقطاعات كبيرة من رجال الفكر والأكاديميين والمسئولين من متخذى القرار ، وماقد ينشأ عن ذلك من علاقات جدلية (تأثير وتأثر) .

هذا ، ومن الطبيعى أنه لايمكن دراسة التعليم - ومناهجه - بمعزل عن دراسة المجتمع ، كذلك فإنه لايمكن دراسة المجتمع - بصورة إجمالية - دون دراسة العناصر المؤثرة فى حركته من نخبة حاكمة ، وتغيرات اقتصادية (فى القطاعات المختلفة) وسياسية ، واجتماعية ، وسكانية ، وبيئية ، وتعليمية ... وهكذا. ومن ثم ، فإنه توجد علاقات جدلية بين الصورة العامة للمجتمع وللمكونات الداخلة فيه ، والأنساق الأكبر ، أى علاقات تأثير وتأثر .

وفى هذا الإطار ، فلقد توصلت دراسة مصر ٢٠٢٠ إلى خمسة بدائل لصورة المجتمع المصرى عام ٢٠٢٠ ، هى [١٣] :

(١) سيناريو مرجعى أو اتجاهى يعبر عن المحافظة على الاتجاهات العامة الراهنة.

(٢) ثلاثة سيناريوهات تدعى الابتكارية فى عنصر أو أكثر من العناصر الحاكمة لحركة المجتمع المصرى [١٤] . وهذه السيناريوهات هى : سيناريو «الدولة الإسلامية» وسيناريو «الرأسمالية الجديدة» وسيناريو «الاشتراكية الجديدة» .

(٣) سيناريو «التآزر الاجتماعى» أو «السيناريو الشعبى» المعبر عن حل وسط يمكن أن تلتف حوله قطاعات عريضة من الشعب المصرى .

وقد أجريت أربع دراسات فى مجال التعليم فى إطار هذا المشروع تناولت الموضوعات الآتية :

التنشئة والتعليم الأساسى ، والتعليم الثانوى ، والتعليم العالى ، والتعليم المستمر ومحو الأمية . وقد أجريت دراسة تركيبية استخلاصية لهذه الدراسات الفرعية [١٥] ، صدرت فى صورة دراسة عن واقع ومستقبل التعليم فى مصر [١٦] . وقد تناولت هذه الدراسة ، ضمن ماتناولته ، مناهج التعليم فى السيناريوهات المختلفة ، مما نعرضه فى القسم التالى .

تصورات عن مناهج المستقبل

تمثل هذه التصورات صورة مناهج المستقبل فى مصر (عام ٢٠٢٠) فى إطار كل من السيناريوهات التى توصل إليها مشروع مصر ٢٠٢٠ [١٧] ، ويمكن عرضها كما يلى :

١- فى السيناريو المرجعى

أ - يشكل الكتاب المدرسى المقرر والمعلم المصدرين الأساسيين للمعرفة ، ويغلب على التدريس والامتحان التلقين والاسترجاع .

ب- لايبذل جهد خاص فى إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى والمستمر أو تنمية الإبداع .

جـ- يعامل النشاط التعليمى بصورة شكلية وباعتباره جزءاً خارج المنهج .

د- توجد مساحة كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية (مع عائد محدود) .

هـ- استخدام شكلى ومحدود لبعض وسائط التعليم المتطورة تكنولوجياً .

و- تتميز بعض مؤسسات التعليم الخاصة فى مجالات الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وطرق التدريس .

٢- فى سيناريو «الدولة الإسلامية» :

كما فى السيناريو المرجعى بصورة أساسية ، مع الأخذ فى الاعتبار بالعناصر التالية :

أ - صبغ المناهج «بالصبغة الإسلامية» .

ب- مزيد من الحدود للأنشطة التعليمية .

جـ- احتمال بدء تدريس اللغات الأجنبية من المرحلة الإعدادية .

د- تتسع الهوة بين مؤسسات التعليم الرسمية ومؤسسات التعليم الخاصة (لصالح الأخيرة) .

٣- فى سيناريو «الرأسمالية الجديدة» :

أ - تتعدد مناهج التعليم ، وتظهر تجديدات فى كافة الأنساق الفرعية للمنهج .

ب- تبذل محاولات لتجاوز منهج «المواد الدراسية المنفصلة» .

جـ- تولى عناية كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية ، واستخدام التكنولوجيا المتطورة فى التعليم .

د- ينظر إلى الأنشطة التعليمية على أنها جزء أساسى من المنهج .

هـ- سعى أساسى لتنمية الإبداع .

و- تتحول وظيفة المعلم الأساسية إلى «ميسر» .

ز- تزداد الفجوة بين مؤسسات التعليم الرسمية والخاصة .

٤- فى سيناريو «الاشتراكية الجديدة» :

لاتختلف الصورة كثيراً عن المناهج فى إطار سيناريو الرأسمالية الجديدة ، باستثناء مايلى :

أ - زيادة جرعة العلوم الحديثة فى المنهج .

ب- السعى نحو نشر القيم الاشتراكية .

جـ- مدى أقل من تنوع المناهج .

د- مستوى تعليمى مرتفع نسبياً فى المدارس الرسمية .

(٥) فى السيناريو الشعبى :

أ - محاولة ربط المناهج بالبيئة المحلية ، مع وجود قدر من التعدد والتنوع ، واتخاذ أساليب تعتمد على التكامل مع البيئة .

ب- زيادة التطبيقات الحياتية والمهارات العملية (ولكن من المحتمل بدرجة أقل من سيناريو الرأسمالية الجديدة والاشتراكية الجديدة) .

جـ- تجاوز لأوضاع المفاهيم التقليدية فى أمور كثيرة ، وإن كان ينظر إلى الكتاب المدرسى المقرر باعتباره مصدراً أساسياً للتعلم .

د- معظم التجديدات التربوية ترتبط بالبيئة المحلية .

هـ- تظل توجد فروق بين المؤسسات التعليمية الرسمية والمؤسسات الخاصة (لصالح الأخيرة) .

كلمة ختامية

كانت هذه جولة تضمنت العديد من القضايا الخلافية موضع الجدل ، سواء فى مجالات : أنموذجات المنهج ، أسس بناء المنهج ، بعض الأنساق الفرعية للتعليم والمنهج ، تصورات عن مستقبل المناهج . وإذا كان الكاتب قد عبر عن موقفه فى كل من هذه القضايا - وبصورة يأمل أن تكون متسقة ، فيبقى إثارة الحوار - ومزيد من الحوارات - حول مضمون هذه القضايا وتطبيقاتها التربوية فى مصر وأقطار الوطن العربى .

إن إثارة هذا الحوار ، إنما يشكل الغرض الأساسى من هذا العمل ، وصولاً إلى تعددية حقيقية فى الفكر تخضع لمبدأ «الوحدة والتباين» ، وحدة الأهداف الكبرى وتباين سبل تحقيقها ، كما يتوقع أن يؤدى ذلك إلى إزدهار البحث العلمى فى المجال وتطوره ، وكذا تطوير الواقع الحالى .

هوامش الفصل العاشر

(١) كما يتمثل ذلك فى أسلوب دلفاى Delphi ، والواقع أن الخبراء المشاركين قد يتمتع كل منهم - بصورة فردية - بمثل هذه النظرة النسقية ، كما قد يكون لديهم نفس المشكلات التى تتضح فى الدراسات التأملية ، مما سنناقشه فيما بعد .

(٢) أنظر : McNeil, Op cit, pp. 126-128

حيث يلخص ماكنيل الأساليب الشائعة فى هذه الدراسات باعتبارها : السيمنار متعدد المجالات المعرفية the multidisciplinary seminar ، الحكم على الاتجاهات المسقطة judgement of projected trends ، القبول التعليمى لعملية بناء المستقبل educational acceptance for creating the future ، كتابة السيناريو scenario writing .

(٣) أنظر : رشدى لبيب (١٩٨١) . «نظرة مستقبلية على محتوى التعليم» ، فى : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٣٥٢-٣٦٧ .

لاحظ أن هذه الدراسة قد نشرت أيضاً فى :

- الكتاب السنوى الخمسون للمجمع المصرى للثقافة العلمية (١٩٨١) (وقد ألقيت الدراسة أولاً فى صورة محاضرة فى هذا المجمع) .

- مجلة مستقبل التربية (التى يصدرها المكتب الإقليمى لليونسكو فى البلاد العربية) .

- مجلة Prospects التى تصدرها هيئة اليونسكو بباريس تحت عنوان : Arab Education : Unity in Diversity

(٤) قدمت هذه الدراسة إلى المؤتمر العلمى التاسع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، وقد نشرت (إلى جانب النشر فى أعمال المؤتمر) فى كل من :

Mina, Fayez M. (March 1999), Op cit.

فايز مراد مينا (مارس / أكتوبر ٢٠٠١) . «برامج تكوين المعلم فى مصر

من منظور تدريس مناهج المستقبل» ، مجلة التربية والتعليم ، ٢٣ ، ٢٤ ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ص ص٣٣-٤٦ .

(٥) أنظر : ملحق رقم (٤) .

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) ، مرجع سابق .

(٦) أنظر :

Mina, Fayez M. (1988). "Trends of Change in School Curriculum into the 21st Century", **WCCI FORUM,** 2(2), December 1988, pp.78-91.

وقد كان هذا البحث يمثل أحد المصادر الأساسية لدراسة القيت عام ١٩٨٩ ، وبيانها كالآتى :

فايز مراد مينا (١٩٨٩) . «سياسات مقترحة لتطوير مناهج التعليم فى مصر فى ضوء الاحتياجات المستقبلية» ، **أعمال المؤتمر العلمى الأولى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، الجزء الأول ، الإسماعيلية ، ١٥-١٨ يناير ١٩٨٩ ، ص ص٣٩-٥٤ .

وقد نشرت هذه الدراسة فى :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص٣٦٨-٣٨٥ .

ويلاحظ أنها مزيج من الدراسات التأملية والدراسات التقنية .

(٧) «السيناريو وصف لوضع مستقبلى ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه ، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التى يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلى ، وذلك إنطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائى مفترض» .

إبراهيم العيسوى (يوليو ١٩٩٨) . «السيناريوهات ؛ بحث فى مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ١ . القاهرة: منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط . ص٧

(٨) يمكن أن يأخذ السيناريو باعتباره وصفاً لوضع مستقبلى عدة صور؛ سيناريوهات استطلاعية exploratory حيث ينطلق كاتب السيناريو من

المعطيات والاتجاهات العامة القائمة فى محاولة لاستطلاع مايمكن أن تؤدى إليه الأحداث والتصرفات المحتملة أو الممكنة من تطورات فى المستقبل ، وذلك دون إلتزام مسبق بصورة أو أهداف محددة يتم السعى لبلوغها فى نهاية فترة الاستشراف ، وسيناريو استهدافى أو مرجو normative anticipa-tory حيث تكون نقطة البدء هى مجموعة أهداف محددة ينبغى تحقيقها فى المستقبل ، يتم ترجمتها إلى صورة مستقبلية متناسقة ، ثم يرجع كاتب السيناريو من المستقبل إلى الحاضر لكى يكتشف المسار أو المسارات الممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة أو الصورة المستقبلية المبتغاة ، محدداً النقاط الحرجة التى تتطلب اتخاذ قرارات أو تصرفات هامة .

أنظر : المرجع السابق ، ص٧ ، ص٨ .

(٩) لايوجد مايمنع أن يكون السيناريو الاستهدافى هو سنياريو معين يختار من بين السيناريوهات الاستطلاعية .

أنظر : المرجع السابق ، ص٨ .

(١٠) المرجع السابق ، ص٧ .

ولوصف «مسار أو مسارات مستقبلية» و«الوضع الابتدائى» ، أنظر :

المرجع السابق ، ص ص٨-٩ .

ويمكن الرجوع إلى هذا المرجع أيضاً فيما يتعلق بأنواع وأهداف السيناريوهات ومقاييس جودتها ، وطرق بنائها أو تحليلها .

(١١) تتضمن الشروط الابتدائية فى الدراسات المستقبلية التى تتناول النسق الاجتماعى عادة مايلى :

(أ) افتراض أن قوى اجتماعية معينة قد أصبحت هى الغالبة فى اتخاذ القرارات من خلال نخبة حاكمة تعبر عنها أو تمثلها .

(ب) وقائع أو معطيات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية معينة تمثل التركة التى تؤول إلى أية قوى اجتماعية غالبة على الحكم عند لحظة فتح الستار .

(جـ) تقييم مختلف عن السائد قبل بدء تشغيل السيناريو للمعطيات المادية وغير المادية ، وقد يترتب عليه إعادة تعريف بعض هذه المعطيات بناء على مبررات محددة تقدمها القوى الاجتماعية المسيطرة .

(د) أهداف وخطط ومشروعات مستقبلية ، واختيارات أقتصادية وتكنولوجية وسياسية تتبناها القوى الاجتماعية المسيطرة بحكم طبيعتها ومنطقها فى التعامل مع الأمور .

أنظر :

إبراهيم العيسوى وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) . «بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٢ . القاهرة: منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط ، ص٨ .

وللاستزادة فى هذا المجال ، أنظر :

– إبراهيم العيسوى (يوليو ١٩٩٨) ، مرجع سابق .

– إبراهيم العيسوى وآخرون (يوليو ١٩٩٩) . «الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة: منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط .

(١٢) أنظر : إبراهيم العيسوى وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) ، مرجع سابق ، ص٧ .

(١٣) المرجع السابق ، ص١٧ .

(١٤) العناصر الحاكمة لوصف الشروط الابتدائية لكل سيناريو أو المحاور الرئيسية، التى تم الاتفاق عليها هى :

– القوى الاجتماعية الغالبة والنخبة السياسية المرتبطة بها .

– نهج اتخاذ القرارات لإدارة شئون المجتمع والدولة .

– البحث العلمى والتطوير التكنولوجى .

– البشر ، والتعليم والتعلم والتدريب كعوامل حاكمة لتنميتهم .

– أداء وتنافسية الاقتصاد ، والسياسات الاقتصادية .

- التعامل مع قضايا ذات أهمية خاصة ، وبخاصة الفقر والبطالة والفساد والإساءة للشعور الوطنى .
- الموارد الطبيعية والبيئية .
- نسق القيم المتوائم مع توجهات النخبة الحاكمة ، أى مجموعة القيم المتوافقة مع توجهات السيناريو أو المرتبة عليها ، أو المستوحاة منها ، وإن لم تدع إليها النخبة الحاكمة صراحة .
- المكانة الإقليمية والعلاقات الدولية .
- موقف الجماهير والقوى المعارضة وتناقضات السيناريو .

المرجع السابق ، ص ص١٢-١٣ .

(١٥) «تبنى الدراسة التركيبية الاستخلاصية على عدد من الدراسات الفرعية فى القضية محل البحث ، والتى تتولى القيام بكل منها فرقة بحثية . ثم يقوم معد الدراسة التركيبية بانتقاء عدد من المكونات من هذه الدراسات الفرعية والمزج بينها ، والإضافة إليها من حصيلة معارفه وخبراته ، بما يؤدى إلى رسم صورة أكثر شمولاً ، وأكثر مراعاة للتداخلات والتشابكات بين مختلف أجزاء الموضوع الكلى . كما يقوم معد الدراسة التركيبية باستخلاص- لاتلخيص - عدد من النتائج من الصورة التركيبية الشاملة التى يتوصل إليها. وهى نتائج ماكان من الميسور التوصل إليها من الدراسات الفرعية وحدها ....»

إبراهيم العيسوى ، «توطئة». فى : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص٣.

(١٦) المرجع السابق .

(١٧) المرجع السابق ، ص٢٧٩ .

لاحظ أن هذه التصورات جاءت ضمن خلاصة لصورة العناصر الحاكمة لنسق التعليم وبعض التقديرات الكمية فى إطار السيناريوهات المختلفة ، وقد اشتملت على كل من : مفهوم التعليم ، تكافؤ الفرص التعليمية ، بنية التعليم ،

إدارة التعليم ، تمويل التعليم ، نسبة الهدر التعليمى ، مناهج التعليم ، أوضاع المعلم ونظم تكوينه ، المدى اللازم لمحو الأمية (الأبجدية) ، نظم التعليم المفتوح ، تعليم بعض الفئات الخاصة ، حرية الأكاديمية ، أوضاع البحث العلمى وخدمة المجتمع فى التعليم العالى ، نواتج التعليم .

أنظر : المرجع السابق ، ص ص٢٧٥-٢٨٣ .

(ويلاحظ أن العناصر الحاكمة قد تم استخلاصها - وفق معايير معينة - من عدد أكبر من العناصر . أنظر : المرجع السابق ، ص ص٢٤٠-٢٤٢) .

المراجــــع

(١) إبراهيم العيسوى (يوليو ١٩٩٨) . «بحث فى مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ١ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(٢) ــــــــــــ (٢٠٠٠) . **التنمية فى عالم متغير ؛ دراسة فى مفهوم التنمية ومؤشراتها** . القاهرة : دار الشروق .

(٣) إبراهيم العيسوى وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) . «بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ٢ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(٤) ــــــــــــ (يوليو ١٩٩٩) . «الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ٤ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(٥) أحمد المهدى عبدالحليم (أكتوبر ١٩٩٥) . «دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد (تعقيب وإضافة)» ، **مستقبل التربية العربية** ، ١ (٤) ، ص ص٢٢٧-٢٣٦ .

(٦) إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦) . **تمويل التعليم العالى** ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر «التعليم العالى فى مصر وتحديات القرن العشرين» ، جامعة المنوفية ، ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦ .

(٧) ــــــــــــ (١٩٩٨) . «فى القرن المطل ؛ التعليم فرص عين» ، **جريدة الأهرام** ، العدد ٤٠٧٤٤ ، ١٩٩٨/٦/٢٦ .

(٨) ــــــــــــ (يناير ١٩٩٩) . «توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة» ، **أوراق مصر ٢٠٢٠** ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(٩) أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢) . علم النفس المعرفى المعاصر ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(١٠) حامد عمار (١٩٨٨) . «فى بناء الإنسان العربى ؛ دراسات فى التوظيف القومى للفكر الاجتماعى والتربوى» ، «علم الاجتماع وقضايا الإنسان والمجتمع» ١٤ . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

(١١) ———— (٢٠٠٢) . «تكافؤ الفرص فى التعلم وفى الامتحان أيضاً» ، جريدة الأهالى، العدد رقم ١٠٧١ ، ١٠ إبريل ٢٠٠٢ ، ص٧ .

(١٢) رشدى فام منصور (١٩٩٧) . «حجم التأثير ؛ الوجه المكمل للدلالة الإحصائية» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦ ، يونيو ١٩٩٧ .

(١٣) رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(١٤) رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . الوسائط التعليمية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(١٥) ———————— (١٩٨٤) . المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(١٦) سعد الدين إبراهيم (المحرر) (١٩٨٩) . مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم . عمان : منتدى الفكر العربى .

(١٧) عصام الحناوى (٢٠٠١) . قضايا البيئة والتنمية فى مصر ؛ الأوضاع الراهنة وسيناريوهات مستقبلية حتى عام ٢٠٢٠ ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الشروق .

(١٨) على أسعد وطفة (١٩٩٩) . بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

(١٩) فايز مراد مينا (١٩٨٠) . مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

(٢٠) فايز مراد مينا (١٩٩٢) . «مناهج التعليم فى الوطن العربى بين الجمود والتجديد» ، سلسلة دراسات فى التربية ، ٥ . القاهرة : دار سعاد الصباح للنشر.

(٢١) ــــــــــ (١٩٩٤) . قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربى ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٢٢) ــــــــــ (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد)؛ نظرة إلى عمل باينر وزملائه» ، مستقبل التربية العربية، ١ (٣) ، ص ص١٦٧-١٨٠ .

(٢٣) ــــــــــ (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفى» . فى : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران) ، الإبداع وتطوير كليات التربية (ص ص٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .

(٢٤) ــــــــــ (١٩٩٨) . واقع تعليم الرياضيات فى مرحلة التعليم الثانوى فى البلاد العربية واتجاهات تطويره ، دراسة مقدمة بتكليف خاص من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى الندوة القومية حول تدريس الرياضيات والفيزياء فى الدول العربية ، الجزائر ، ٢٤-٢٩ أكتوبر ١٩٩٨ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٢٥) ــــــــــ (١٩٩٩أ) . «التعقد كعنصر محدد لمنهجية التفكير والبحث» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ص٢١-٣١ .

(٢٦) ــــــــــ (١٩٩٩ب) . «التعقد» . فى : الجمعية المصرية للتربية العلمية ، أعمال المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية «مناهج العلوم

للقــرن الحـادى والعــشــرين» ، أبو سلطان ، ٢٥-٢٨ يوليــو ١٩٩٩ (ص ص٧٩٥-٨٣٠) . القاهرة : جامعة عين شمس .

(٢٧) فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) . «مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة ؛ نقد ذاتى» . فى : محمود كامل الناقة (المحرر) ، العولمة ومناهج التعليم ، وقائع المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ص١٢٠-١٣١) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٢٨) ———— (أكتوبر ٢٠٠٠) . «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٢٩) ———— (٢٠٠١ أ) . «مناهج التعليم وتنمية القيم» ، وقائع ندوة «المناهج الدراسية وتعليم القيم» بينها ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ٦٩ (الجزء الأول) . (تحت الطبع) .

(٣٠) ———— (٢٠٠١ب) . التعليم فى مصر ؛ الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣١) ———— (المحرر) (يناير ٢٠٠١) . «التعليم العالى فى مصر ؛ التطور وبدائل المستقبل» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٥ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣٢) ———— (يوليو ٢٠٠١) . اتجاهات مستقبلية فى مناهج التعليم ، ورقة مقدمة بدعوة خاصة إلى «الندوة التربوية» ضمن فعاليات اجتماع اللجنة المركزية لاتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١ (مطبوعة فى كتيب خاص) .

(٣٣) ———— (مارس/أكتوبر ٢٠٠١) . «برامج تكوين المعلم فى مصر من منظور تدريس مناهج المستقبل» ، مجلة التربية والتعليم ، ٢٣ ، ٢٤ ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ص ص٣٣-٤٦ .

(٣٤) فـايز مـراد مـينا (٢٠٠٢ أ) . «تكافـؤ الفـرص .. فى التـعليم وليس فى الامتحان» ، جريدة الأهالى ، العدد رقم ١٠٧٠ ، ٣ إبريل ٢٠٠٢ ، ص٩ .

(٣٥) ـــــــــــ (٢٠٠٢ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . فى : محمود كامل الناقة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ (ص ص٣-٦) . القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٣٦) فؤاد أبو حطب (١٩٩٩) . «نحو فلسفة جديدة لعلم النفس» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ص٨-٢٠ .

(٣٧) فؤاد أبو حطب وآمـال صـادق (١٩٩١) . مناهج البـحث وطرق التـحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣٨) مجـمع اللغـة العربيـة (١٩٨٥) . المعجم الوسـيط ، الجزء الأول ، الطبـعة الثانية . القاهرة : مجمع اللغة العربية .

(٣٩) مـحمـد صابر سليم وبيتـر جام (المحـرران) (١٩٩٩) . مرجع فى التربيـة البيـئيـة للتعليم النظامى وغيـر النظامى . القـاهرة : رئاسة مـجلس الوزراء - جهاز شئون البيئة (مشروع التدريب والوعى البيئى ، دانيدا) .

(٤٠) محمد على الخولى (١٩٨٥) . قاموس التربية ، الطبعة الثانية . بيروت : دار العلم للملايين .

(٤١) مراد وهبة ومنى أبو سنة (١٩٩٩) . منفستو الإبداع فى التعليم . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

(٤٢) مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٨٨) . مستقبل الأمة العربية ؛ التحديات والخيارات (التقرير النهائى لمشروع استشراف الوطن العربى) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

(٤٣) المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس (١٩٧٩) . **التقويم كمدخل لتطوير التعليم** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية .

(٤٤) منير البعلبكى (١٩٩٥) . **المورد** ، الطبعة التاسعة والعشرون . بيروت : دار العلم للملايين .

(٤٥) نائلة نجيب نعمان الخزندار (٢٠٠٢) . **واقع الذكاوات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بغزة وعلاقته بالتحصيل فى الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تنميتها** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى .

(٤٦) نبيل على (سبتمبر ١٩٩٩) . «عملية إطلاق العقل العربى» ، **وجهات نظر** ، ٨ ، ص ص٢٦-٣١ .

(٤٧) والتر ثروت أندرسون (١٩٩٦) . **عصر الجينات والإلكترونات** ، ترجمة أحمد مستجير (١٩٩٧) . القاهرة : كتاب سطور (٣) .

(٤٨) وزارة التربية والتعليم (أكتوبر ١٩٩٤) . **مشروع مبارك القومى ؛ إنجازات التعليم فى ٣ أعوام** . القاهرة : وزارة التعليم – قطاع الكتب .

(٤٩) وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠) . **تقرير جمهورية مصر العربية ، تقييم عام ٢٠٠٠** ، مقدم إلى المؤتمر العربى الإقليمى حول التعليم للجميع ، القاهرة ، ٢٤-٢٧ يناير ٢٠٠٠ .

(50) Acarya, A.A. (1986). **Neo-Humanist Education; Education for a New World.** Manila : Ananda Marga Publications.

(51) Aida, S. et al (1984). **The Science and Praxis of Complexity**. Tokyo : The United Nations University.

(52) Akbaba, Sadegul; Aksoy, Naciye and Esen, Aysel (1999). "Peace, Education, Conflict Resolution and Chaos Theory",

Journal of Interdisciplinary Educaton, 3 (1), pp.118-126. San Antonio, Texas : Burk Publishing Company.

(53) Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers.** Columbus : Merrill.

(54) Bruner, Jerome (1996). **The Culture of Education** (Fifth Printing, 1999). Cambridge : Harvard University Press.

(55) Cunmings, William K. and McGinn Noel F. (1997). **International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century.** Oxford : Elsevier Science.

(56) Kerlinger, Fred N. (1973). **Foundations of Behavioral Research,** Second edition. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.

(57) Kerr, J. F. (Ed.) (1976). **Changing the Curriculum,** Seventh impression. London : Hodder & Stoughton.

(58) Kurian, George Thomas and Molitor, Graham T.T. (1998). **Encyclopedia of the Future.** New York : Simon & Schuster Macmillan.

(59) Gardner, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences.** New York : Basic Books.

(60) ———— (1999). **Intelligence Reframed; Multiple Intelligences for the 21st Century.** New York : Basic Books.

(61) (1978). **Longman Dictionary of Contemporary English,** Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd.

(62) McNeil, John (1996). **Curriculum; A Comprehensive Introduction,** Fifth edition. New York : Harper Collins College Publishers.

(63) Mina, Fayez M. (1988). "Trends of Change in School Curriculum into the 21st Century", **WCCI FORUM,** 2(2), December 1988, pp. 78-91.

(64) ―――――― (March 1999). "Programmes of Teacher Education in Egypt from the Perspective of Teaching Future Curicula", **International Journal of Curriculum Development and Practice,** 1(1), Hiroshima, Curriculum Research and Development Association, pp. 55-65.

(65) ―――――― (November 2000). "Theorizing for Non-theoretical Approaches in Mathematics Education". In : Alan Rogerson (Ed.), **Proceedings of the International Conference on "Mathematics for Living",** Amman, Jordan, November18-23, 2000 (The keynote speech of the conference), pp. 6-10.

(66) Mina, F. and El-Naggar (1984). "The Politics of Curriculum Control in Egypt :A Case Study". In : I. Slade (Ed.), **Managing Curriculum : A Comparative Perspective** (pp. 202-211). London : LACE.

(67) Morin, Edgar (2001). **Seven Complex Lessons in Education for the Future.** Paris : UNESCO.

(68) Pinar, William F. et al (Eds.) (1995). **Understanding Curriculum; An Introduction to the Study of Historical and Con-**

temporary Curriculum Discourses. New York : Peter Lang Publications, Inc.

(69) Rathus, Spencer A. (1997). **Essentials of Psychology,** Fifth edition. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers.

(70) Wahba, Mourad (1992). **The History of Creativity in Egyptian Education,** Translated by Amal Kary. Cairo : CDELT.

الملاحق



ملحق رقم (١) :

فايز مراد مينا (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ؛ نظرة إلى عمل باينر وزملائه» ، **مستقبل التربية العربية** ، ١(٣)، ص ص١٦٧-١٨٠ .

ملحق رقم (٢) :

فايز مراد مينا ، (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي» . فى : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، **الإبداع وتطوير كليات التربية** (ص ص٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .

ملحق رقم (٣) :

فايز مراد مينا (٢٠٠٢ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . فى : محمود كامل الناقة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، **مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء** ، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ (ص ص٣-٦) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

ملحق رقم (٤) :

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) . «مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة ؛ نقد ذاتى» . فى : محمود كامل الناقة (المحرر) ، **العولمة فى مناهج التعليم** ، وقائع المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ص ١٢٠-١٣١) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

ملحق رقم (١)

مجال دراسة المناهج من "التطوير" إلى "التأويل والنقد" نظرة إلى عمل باينر وزملائه

مقدمة

يعد عمل باينر Pinar وزملائه (Pinar et al, 1995) بمثابة صدمة لعلماء المناهج فى الوطن العربى ، إذ يضع تساؤلات جادة حول النموذج الأساسى Para-digm (*) الذى ينتمى إليه الفكر الشائع عن «تطوير المناهج» فى البلاد العربية ، والذى يؤرخ له بأنه فكر ما قبل عام ١٩٦٩ (**) ، حيث يقدم العقد ١٩٦٩ - ١٩٧٩ بإعتباره عقد «إعادة البناء المفاهيمى» reconceptualization ، ويصف تعليم المناهج «بالبلقنة» حيث يقوم الأستاذ بتعليم طلابه مايتفق مع وجهات نظره - أو مدى محدوداً من الرؤى فى المجال - ويغفل وجهات نظر الآخرين . ولذلك فلقد حرص هذا العمل على تقديم التطور التاريخى للمجال منذ نشأته (***) ، وحتى الوقت الراهن ، بحيث يكون الدارس واعياً بالتطورات فى المجال ، وقد أختتم بتقديم بعض الأفكار للجيل القادم .

وبالرغم من تركيز هذا العمل على تاريخ المناهج فى الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن القارئ العربى يشعر أنه يعرض بسهولة التطورات فى المجال فى

(*) يقصد بالنموذج الأساسى فى هذا العمل «المجموعة المتآلفة من القواعد ، والمسلمات ، والنظريات ، والخطابات discourses ، والقيم التى تحكم وتحدد إطار مجال ما فى لحظة تاريخية معينة (Ibid, p.12) .

هذا ، ويقصد بالخطاب - كما يستخدمه مابعد البنائيون Poststructualists - مايقوم بتوصيل المسرود الاجتماعى للعالم الإنسانى ، وبصورة أكثر تحديداً ، مسرودنا الاجتماعى كما يكتب ويعبر عنه من خلال اللغة . انظر : Ibid, p.49 .

(**) وذلك باستثناء المجالات المتعلقة بتعليم الرياضيات والعلوم . ويرجع المؤلفون ذلك إلى النظرة إلى هذه المجالات باعتبارها «متميزة» ، وإلى الإنفاق الضخم الذى تقدمه الحكومة الفيدرالية لتمويل بحوث ومشروعات «التطوير» فى هذه المجالات . انظر : Ibid, p. 6 .

(***) اعتباراً من عام ١٨٢٨ ، وإن كان يؤرخ عادة لنشأة المناهج كمجال للدراسة منذ صدور عمل فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit فى عام ١٩١٨ .

مرحلة ماقبل عملية إعادة البناء المفاهيمى . وقد يرجع ذلك إلى أن المصادر الرئيسية لمجال المناهج - وخاصة فى الوطن العربى - مصادر أمريكية فى الأساس ، وإلى أن التطورات فى مرحلة مابعد عملية إعادة البناء المفاهيمى لاتكاد أن تنعكس فى عالمنا العربى ، وذلك باستثناء بعض الارهاصات وبعض الرؤى «المغتربة» فى المجال ، وبعض الدعوات التى تكون عادة موضعاً لمقاومة حادة ، والتى تتم - فى الغالب - من غير المتخصصين فى المناهج (*) .

ونتناول فى هذا المقال الموضوعات التالية :

أولاً : بيانات أساسية عن العمل .

ثانياً : المقصود «بفهم المنهج» .

ثالثاً : بعض خصائص النموذج الأساسى «التأويل والنقد» (مقابل النموذج الأساسى «تطوير المنهج») ، وبعض النتائج المترتبة على ذلك .

رابعاً : لمحة تاريخية عن الخطابات المعاصرة فى المناهج .

خامساً : التغيرات البحثية فى المجال فى إطار النموذج الأساسى الجديد .

أولاً : بيانات أساسية عن العمل :

العمل موضع المناقشة هو كتاب صادر عام ١٩٩٥ ، بعنوان «فهم المنهج ،

(*) ليس هذا مجال التأريخ لتطور دراسات المناهج فى مصر والعالم العربى ، وإن كان يمكن أن يشار إلى بعض تلك «الإرهاصات» و«الإسهامات» - بصورة أولية - كما يلى :

- الدعوة إلى التحرر من «التقنية» . ونشير بوجه خاص إلى أحمد المهدى عبدالحليم ، ورشدى لبيب ، وفايز مراد مينا (إضافة إلى جماعة «اجتماعات التربية» برابطة التربية الحديثة ، وبعض المفكرين الآخرين) .
- بعض الدراسات فى مجال فلسفة التربية ، والأسس الفلسفية للمنهج . ونشير بوجه خاص إلى عمل محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) ، وإلى الباب الذى أضيف عن الأسس الفلسفية للمنهج إلى «المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم» (رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، ١٩٩٣) .
- أعمال أفراد جماعة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة ، وخاصة فيما يتعلق بتناولهم السياق السياسى (أساساً فيما يتعلق بتطبيقات النظرية النقدية) . وتجدر الإشارة بوجه خاص إلى عمل حسن البيلاوى فى مجال البحث التربوى (١٩٩٣) .
- دعوة مراد وهبه - وأعماله العديدة - فى مجال تطوير التعليم على أسس إبداعية ، وخاصة مواقفه فيما يتصل بأهمية التأويل والنقد ، وأنشطة مركز تطوير اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس - بقيادة منى أبوسنة - فى هذا المجال .

مقدمة إلى دراسة الخطابات التاريخية والمعاصرة» (Pinar et al, 1995) (*) . وتجدر الإشارة إلى أن هذا الكتاب قد بدأ تحريره عام ١٩٨١ بواسطة باينر ، ثم بدأ رينولدز فى معاونته من حوالى منتصف الثمانينات . كذلك ، فإن رؤى المؤلفين جد مختلفة ، فباينر مهتم بالسيرة الذاتية autobiography ، ورينولدز بالتأويل hermeneutics ، وسلاترى «مابعد الحداثة» postmodernism وباللاهوت ، وتوبمان بتحليل النوع gender الذى يجرى بأساليب ترتبط «بما بعد البنائية» . وقد أدى اختلاف اهتمامات المؤلفين إلى أن يتبعوا فى عرضهم للكتاب أسلوباً يعتمد على الاقتباسات المطولة للمفكرين الآخرين (ولأنفسهم فى أعمال أخرى) ، دون أن تختفى أعمال هؤلاء المفكرين فيما يقوم به مؤلفو الكتاب من وصف .

ويتضمن الكتاب ١٥ فصلاً تقع فى أربعة أبواب . خصص الباب الأول للمقدمة ، ويتعلق الباب الثانى بالخطابات التاريخية (١٨٢٨-١٩٧٩) ، والباب الثالث بخطابات المنهج المعاصرة (١٩٨٠-١٩٩٤) ، أما الباب الأخير فيتناول بعض الأفكار المقدمة إلى الجيل القادم .

ويتضمن الباب الثانى ثلاثة فصول تتعلق بفهم المنهج كسياق تاريخى (**)، فى مرحلة «النشأة والتحول» (١٨٢٨-١٩٢٧) ، وفى مرحلة «الأزمة ، التحول ، الأزمة» (١٩٢٨-١٩٦٩) ، وفى مرحلة «إعادة البناء المفاهيمى» (١٩٧٠-١٩٧٩) . أما الباب الثالث عن خطابات المنهج المعاصرة - ويمثل الجزء الأكبر من الكتاب ، فيتضمن عشرة فصول ، ويتناول فهم المنهج فى إطار سياقات مختلفة : السياق السياسى Political ، السياق العنصرى Racial ، السياق المتعلق بالنوع ، السياق الظاهرياتى Phenomenological ، سياق مابعد البنائية وإعادة

(*) ويقع العمل الحالى فى ١١٤٣ صفحة من الحجم المتوسط (والبنط الصغير) ، ويعد المجلد رقم (١٧) فى سلسلة : Studies in the Postmodern Theory of Education والتى يقوم بتحريرها : Joe L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg.

(**) يتضمن مفهوم السياق فى آن واحد عملاً معيناً مكتوباً ، وبصورة أكثر اتساعاً ، الحقيقة الاجتماعية ذاتها . ويمكن توضيح ذلك بأن «السياق يفهم الآن فى إطار عريض جداً : الممارسات الاجتماعية ، المنتجات الثقافية ، وفى الواقع الذى يتم إنشاؤه كنتيجة للعمل والتأمل الإنسانى» (McEwon, p. 64) ، مقتبس عن : Ibid, p. 49 .

وقد تمت استعارة هذا المصطلح من «مابعد البنائية» ، وبوجه خاص عن جاكس دريدا Jacques Derrida . ومن الواضح أنه لايمكن مناقشة أى موضوع معين خارج سياق معين.

البناء من منظور مخالف Deconstruction ومابعد الحداثة ، سياق متعلق بالسيرة الذاتية / السيرة Biographical ، سياق متعلق بالجمال Aethetic ، السياق اللاهوتى Theological ، سياق البنية المؤسسية Institutionalized ، السياق العالمى International .

ثانياً : المقصود «بفهم المنهج» Understanding Curriculum :

يقول المؤلفون عن مصطلح الفهم (Ibid, p.49) «إن استخدامنا لهذا المصطلح يشير إلى التأويل (*) ، وإلى مابعد البنائية ، دون توقف عند الأخذ مؤقتاً بالتصور العادى commonsenscial لتعريف الفهم» .

وفى اجتهاد للكاتب حاول فيه تبسيط مايقصد «بما بعد البنائية» توصل إلى أن النموذج الأساسى لما بعد البنائية قد يشار إليه بالنموذج الأساسى «النقد» ، حيث يشير باينر وزملاؤه إلى أنه (Ibid, pp. 452-453) :

«بالرغم من اختلاف الرأى حول تعريف البنائية structuralism ، فإن معظم المفكرين يوافقون على أنها طريقة فى التحليل وتوجه فلسفى يعطى أهمية كبرى للبنى ، والنظم ، ومجموعات العلاقات التى تحدث فى الظواهر المعينة التى تظهر فيها ، وتؤدى إلى التوصل إلى هويتها من هذه البنى والعلاقات . وعلى سبيل المثال ، فإنه بينما قد يصف الظاهرياتى phenomenologist التربية كما يخبرها الطالب أو المعلم الفرد ، فإن البنائى structuralist يقوم بتحليل التربية بدلالة البنى الحاكمة المعينة ، والتى تشكل خبرة الأفراد بغض النظر عمن يكونون. وبصورة بسيطة ، فإنه بينما قد قصدت البنائية تحديد (النظام) الذى ينشئ المعنى ، فإن مابعد البنائية قد قصدت انكار (النظام) والعمل على تعريته وكشف التباين فيه واحتمال حدوثه» .

وإذا كان باينر وزملاؤه قد قدموا النموذج الأساسى المعاصر للدراسة فى المجال باعتباره «فهم المنهج» ، فإنه يمكن – وفقاً لطرحهم لمفهوم «الفهم» – التعبير عن النموذج الأساسى المعاصر بصورة مبسطة على أنه نموذج «التأويل

(*) يقصد بالتأويل أنه عند قراءة نص معين يجب الأخذ فى الاعتبار النص ذاته والاستراتيجيات التفسيرية التى يأخذ بها القائم بتفسير النص . انظر : Ibid, p. 194 .

والنقد» . ويظهر جلياً أن هذا النموذج الأساسى يأتى فى مواجهة النموذج الأساسى التقليدى عن «تطوير المنهج» .

ثالثاً : بعض خصائص النموذج الأساسى «التأويل والنقد»

(مقابل النموذج الأساسى «تطوير المنهج») ، وبعض النتائج المترتبة على ذلك :

(١) فيما يتعلق بمفهوم المنهج :

يعكس النموذج الأساسى الحالى الإنتقال فى تعريف المنهج من كونه يقتصر على المواد المدرسية إلى المنهج باعتباره تمثيلاً رمزياً . ويشير فهم المنهج على أنه تمثيل رمزى لتلك الممارسات المؤسسية ، والاستطرادية discursive ، والبنى ، والصور والخبرات التى يمكن تحديدها وتحليلها بطرق مختلفة ، مثلاً : سياسياً ، عنصرياً ، فيما يتعلق بالسيرة الذاتية ، ظاهرياتياً ، لاهوتياً ، عالمياً ، بدلالة النوع، بإعادة البناء من منظور مخالف . ويمكن القول بإن الجهد المبذول لفهم المنهج كتمثيل رمزى يعرف إلى حد كبير المجال المعاصر للمناهج (Ibid, p.16) .

وهذا المفهوم لايتعارض مع توجيه الاهتمام إلى «تطوير المنهج» كوظيفة بيروقراطية . ويعلق المؤلفون فى هذا الصدد بقولهم (Ibid) :

«ونحن نوجه اهتماماً إلى تطوير المنهج ، ليس فقط فى دلالته التاريخية (كتذكار للنموذج الأساسى الماضى) (*) ، ولكن كوظيفة مؤسسية (أو بيروقراطية) جارية . على أية حال ، فإن هذا الوجه للمنهج لم يعد يستحق عنوان كتاب مدرسى» .

(٢) فيما يتعلق بأدوار المتخصصين فى المجال :

تعد التصورات عن أدوار المتخصصين فى المجال أحد أوجه الاختلاف الأساسية بين النموذجين الأساسيين («التأويل والنقد» مقابل «تطوير المنهج») ، إذ

(*) بل ويناقش المؤلفون تساؤلات حول إذا ماكان منطق تايلور Tyler عن تطوير المنهج يمثل نموذجاً أساسياً ، إذ أنه يتعلق بالاجراءات ويفتقد إلى نوع الالتزام النظرى الذى يلقى الضوء على طبيعة المنهج ، ويشيرون إلى أن البعض يطلق عليه «ماقبل النموذج الأساسى pre-paradigm . أنظر: Ibid, pp. 19-20 .

لمزيد من التفصيلات : أنظر : Rogan, & Luckowski, pp. 17-39 .

أنها تتضمن طبيعة العلاقة بين النظرية والتطبيق ، وتنعكس على أساليب إعداد هؤلاء المتخصصين والعمل الذى يقومون به .

ويعرض المؤلفون محاولة جاكسون Jackson فى الإجابة عن السؤال «ماذا يعمل المتخصصون فى المناهج ؟» ، حيث يقول (Jackson, p. 21 ، مقتبس من Ibid, p. 32) . «الإجابة الأكثر حداثة ... تدعو المتخصص - على أساس الدراسة الجامعية - إلى أن يفعل شيئاً مختلفاً ، شيئاً آخر بخلاف خدمة حاجة الممارس إلى المساعدة الفنية (التقنية) ... أحد الإمكانات لهؤلاء المتخصصين أن يبدأوا العمل بالقرب من الممارسين ، حتى بصورة أكبر من الماضى . إمكانية أخرى لهم أن يقوموا بالتأثير - بوجه عام - فى الأمور التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية والمنظورات السياسية ، والتى كانت موضعاً لاهتمام مبالغ فيه أو إنكار بصورة كبيرة حتى الآن» .

ثم يقوم المؤلفون بإلقاء الضوء على هذه الإجابة حيث يرون أن القطاع الأكبر من المتخصصين فى المجال الذين مازالوا مهتمين بخدمة الحاجات اليومية والفنية للعاملين فى المدارس ، يعملون فى إطار خطاب «فهم المنهج كسياق مؤسسى» ، وأنهم يعبرون عن أسئلتهم ومداخلهم وإجاباتهم فى خطابات تقليدية تتعلق بتطوير المنهج ، رغم أن هذا الخطاب أيضاً يتغير كى يستجيب لعملية إعادة البناء المفاهيمى فى المجال (Ibid) ، ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار خطابات المجال المعاصر وأن «جغرافيته» يجب أن تعنى بالطرق التى تأخذها الآداب والعلوم والإنسانيات فى تعاملها وتأثيرها على المجالات البينية الخاصة بالعنصر والنوع والسياسة ، كما تأخذ مثل هذه الجغرافيا فى اعتبارها أيضاً الدراسة المرتبطة بالظاهرياتية ، ومابعد البنائية ، والسيرة الذاتية ، والجماليات ، واللاهوت ، والدراسات العالمية (Ibid) .

وهنا نأتى إلى الإمكانية الثالثة التى يطرحها جاكسون (انظر : Ibid, p.40)(*) عن عمل المتخصصين فى مجال المناهج - على الأقل بصورة

(*) ومن المحتمل أن يكون هؤلاء الذين يتحركون بصورة أقرب إلى الممارسين يسعون لتحقيق نفس الغرض ، ويعرب المؤلفون عن أملهم أن يؤدى عملهم إلى إسهام جزئى فى إعادة الشباب إلى المجال (Ibid) .

افتراضية – أن يستجيبوا إلى الأحوال الجارية بأن يسعوا إلى إعادة الشباب إلى المجال على نحو مافعل القائمون بعملية إعادة البناء المفاهيمى .

وفى محاولة للربط بين هذه القضية والعلاقة بين النظرية والتطبيق يرى المؤلفون (Ibid) «أن دور النظرية قد انتقل من مكانته باعتباره أنه فى ذيل اهتمامات الممارسين كى يأخذ مكانة أكثر مساواة» . ومع وجود مسارين يمكن أن يتخذا – فى إطار المجال المعاصر ، أحدهما فى اتجاه الممارسين والآخر فى الاتجاه الأكاديمى ، فإن هذه التجزئة ظاهرية فقط ، إذ أنه ليس من الدقة التوصل إلى أن المتخصصين فى مجال المناهج – فى إطار عملية إعادة البناء المفاهيمى – يكونون أحياناً أقرب إلى المدرسة وأحياناً أقرب إلى الجامعة ، بل يكونون بصورة آنية – أقرب إلى كل من «الممارسة» و«النظرية» ، مع ملاحظة أن «الأقرب إلى الممارسة» يتضمن فهماً نظرياً رفيعاً للبحث والممارسة فى المدرسة (Ibid) .

(٣) فيما يتعلق بأهمية الدراسة التاريخية للمجال (أنظر : Ibid, pp. 42-43) (*):

لعل السبب فى كون المجال التقليدى لايهتم بدراسة التاريخ هو أن منطق تايلور كان فى التحليل النهائى عملياً ، وأنه فى إطار مثل هذا الاهتمام البيروقراطى لم يكن فى حاجة إلى الرجوع إلى التاريخ . وقد بنى الإطار المفاهيمى لتطوير المناهج ذاته وفقاً لبروتوكول وتوجه (**) ، تأثر – فى الغالب الأعم – «بالإيمان العلمى» بأن الأفضل سيأتى فيما بعد (أى أن المعرفة الأكثر فاعلية تنتظر تجريباً علمياً أكثر دقة وصرامة) . وقد أدى التوجه الإصلاحى مع الإيمان فى «التقدم» إلى اهتمام بالمستقبل وليس بالماضى . ومع ذلك – وحتى فى هذا الإطار ، فقد برز اتجاه يرى أن التاريخ يمكن أن يكون مفيداً فى ضوء اعتبارات عملية تتعلق بتغيير المناهج . كما أن أحد الأسباب المحتملة لعدم الاهتمام

(*) أنظر أيضاً : Kliebard, Longstreet & Shane and Reid

(**) خلال الفترة عندما كان النموذج الأساسى «تطوير المنهج» (أو مرحلة ماقبل النموذج الأساسى) ينظم المجال وعندما كان منهج المدرسة يمثل «العامل الحاسم» فى نظرية المنهج ، كانت المواقف النظرية توصف باعتبارها «توجهات» لممارسة المنهج ، أما فى إطار إعادة البناء المفاهيمى للمجال ، فإن «التوجه» لايلعب دوراً كمفهوم له وظيفة تنظيمية فى «فهم المنهج» .

أنظر : Ibid, p. 20 .

المناسب بالدراسات التاريخية هو أن معظم علماء المناهج قد نشأوا فى إطار مجالات أخرى .

ولعل أحد الأسباب التى تدعو إلى أهمية الدراسة التاريخية فى مجال المناهج الآن هو أن «زلزال» عملية إعادة البناء المفاهيمى قد طرح بعنف أزمة هوية المجال (*) ، ويمكن القول بأن أهم مايميز المجال التقليدى أنه ينحو إلى أن يكون غير نظرى وغير تاريخى ، بينما يتميز المجال المعاصر بأنه تاريخى بصورة عميقة (**) .

(٤) فيما يتعلق بمكانة المجال (أنظر : Ibid, p. 50) :

أدت عملية إعادة البناء المفاهيمى إلى تغير كبير فى مكانة مجال المناهج مقابل التخصصات الأخرى فى إطار المجال العريض للتربية . ويمكن القول بأن المجال قد مر بعملية إعادة معالجة منذ حركة إصلاح المناهج على المستوى القومى فى أوائل الستينات (فى أمريكا) ، والذى اعتبرته المجالات الأخرى متخلفاً من حيث الإطار المفاهيمى . ولقد تغيرت هذه الصورة - كما تغير مفهوم الذات للمجال - خلال العشرين عاماً الأخيرة ، ذلك أن الإدراك المفسد للمجال باعتباره غير نظرى وغير تاريخى قد تغير إلى الاهتمام بالنظرية والتاريخ . وبالرغم من التطورات المهمة فى مجال علم النفس التعليمى - مثلاً ، فإننا ننحو إلى النظر إلى هذا المجال - وغيره من المجالات التى ترتبط بأصول التربية - أنها بعيدة جداً عن مجال المناهج فيما يتعلق بدرجة التعقد اللازمة لها من أجل فهم مجالاتها .

رابعاً : لمحة تاريخية عن الخطابات المعاصرة فى المناهج

(أنظر : Ibid, p. 43, p. 46) :

كانت أولى الخطابات التى نشأت فى المجال فى السبعينات فى إطار عملية إعادة البناء المفاهيمى الخطاب السياسى وخطاب السيرة الذاتية ، حيث تنافسا

(*) ويلاحظ أننا تجاوزنا هذه الأزمة ، إذ أننا نعلم الآن أننا فى مجال نظرى وعملى فى آن واحد ، وذلك فى إطار العمل فى مشروع «فهم المنهج» . أنظر : Ibid, p. 42 .

(**) يتضح من السياق أن المقصود بالدراسات التاريخية لايتعلق بسرد أو تسجيل التطورات والوقائع التاريخية فى المجال ، وإنما يتعلق بالدراسة الناقدة للمجال وتحليل خطاباته التاريخية (الكاتب) .

لوقت قصير على مكانة الصدارة . ولقد أحرز قطاع الخطاب السياسى انتصاراً مبكراً فى منتصف العقد بفضل كتابات ميشيل آبل Michael W. Apple فى جامعة ويسكنسن – ماديسون Wisconsin-Madison حيث أصبح أكثر القطاعات أهمية وأضخمها . أما العمل المتعلق بالسيرة الذاتية فقد أخذ فى الانحسار عند نهاية العقد ، حيث تعرض للهزيمة أمام ماركسية آبل ، وتم استبداله جزئياً بظهور نظرية المساواة بين الجنسين feminism فى النصف الأخير من السبعينات . وعلى أية حال ، فإن دراسة السيرة الذاتية/السيرة والنظرية (المساواة بين الجنسين) قد رجعت إلى الظهور بصورة كبيرة فى الخمس السنوات الأخيرة .

وقد عادت نظرية المساواة بين الجنسين إلى الظهور فى المجال – فى مرتبة تالية للدراسة السياسية – بشكل ضخم وهام من خلال جهود اثنين – على الأقل – من المنظرين قادا مشروعاً للسيرة الذاتية فى السبعينات ، وهما مادلين جرامت Madeleine R. Grumet وجانيت ميللر Janet L. Miller وقد أصبح الجهد لفهم المنهج كسياق يتعلق بالنوع محورياً حتى وقتنا الحالى . ويعتقد باينر وزملاؤه أن هذا القطاع مازال آخذاً فى الصعود ، بينما يدخل القطاع السياسى مرحلة أزمة (Ibid, p. 43) . ويشير المؤلفون كذلك إلى أنه بالإضافة إلى خصوصية تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن دراسة العنصر قد نمت من خلال الدراسة فى السياسة والنوع . ولعل هذا القطاع – الخاص بدراسة العنصر – إذا ماتم تناوله فى خطابات عديدة فى إطار التعددية الثقافية multiculturalism– والتى انطلقت بقوة وبطاقة أكبر – فإن هذا قد يؤدى إلى إعادة تعريف المفاهيم المحورية للمجال ككل (Ibid, pp. 43-44) .

ولقد تضمنت دراسة السيرة الذاتية عملاً سياسياً فى السنوات المبكرة من السبعينات – فى بعض الأوقات ناقدة وفى أوقات أخرى متعاطفة ، ولكن الدراسة السياسية – بعامة – قد أنكرت هذا الأمر ، وبدلاً من أن تركز على تطوير دراسة السيرة الذاتية ، فقد اختارت التعصب للذات ، الأمر الذى استمر إلى يومنا هذا . وكما لاحظنا من قبل ، فإن آبل يستحق القيادة فى الجهد الخاص بفهم المنهج كسياق سياسى ، وقد لحق به فى ذلك هنرى جيرو Henry A. Giroux الذى أصبح معروفاً الآن بصورة أفضل خارج مجال المناهج ، ربما أكثر من أى متخصص فى المناهج يعمل فى إطار أى خطاب . ولقد أصبح جيرو بمثابة علامة

مضيئة في المجال ، يقدم النقد من مصادر عريضة متباينة . ويبدو أن زميل جيرو السابق بيتر ماكلارين Peter McLaren قد تراجع عن الانشغال بالسياسة نحو الاهتمام «بسياسات مابعد الحداثة» ، حيث تجسد دراسة ماكلارين الحديثة أزمة القطاع السياسي . وقد ظهر فيليب وكسلر Philip Wexler ربما كأكثر النقاد حنكة على يسار آبل وجيرو ، ومن المحتمل أكثر المنظرين حنكة في اليسار في المجال المعاصر .

وقد برز أيضاً ماكس ڤان مانن Max Van Manen في السبعينات باعتباره «ظاهرياتي» جامعة ألبرتا (بكندا) حيث كان العالم الثاني الذي أدخل هذا الفكر الأوروبي – والآن الكندي – إلى جمهور المناهج الأمريكي ، وقد اعتبره جيمس ماكدونالد James Macdonald «ولياً للعهد» في المجال . وقد قدم ڤان مانن أستاذه في الدكتوراة تيد أيوكي Ted Aoki إلى الظاهرياتية ، حيث برز كشخصية رئيسية في نظرية المنهج الظاهرياتية ، وانطلاقاً من جهودهما تأسس أحد الخطابات المعاصرة في المجال ، وقد أصبحت جامعة «البرتا» مركزاً لدراسة الظاهرياتية في التربية .

وقد قام اليوت ايزنر Elliot Eisner منذ الستينات بنقد المجال «التايلوري» (نسبة إلى تايلور) وبوجه خاص فيما يتعلق بالتقويم ، حيث قدم المنظور الجمالي في نظرية المنهج بعامة ، وفي تقويم المنهج بخاصة . ويمكن القول إن «ايزنر» قد أسهم إسهاماً كبيراً في فهم المنهج كسياق جمالي ، وكسياق مؤسسي ، وأنه أصبح بذلك – مثل فيليب چاكسون – شخصية تؤثر على أكثر من خطاب ، وعلى مدى جيلين على الأقل .

وقد كانت القضايا المتعلقة بالعنصر (race) غائبة عن عملية إعادة البناء المفاهيمي في السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، ربما في القطاع السياسي ، حيث كان من المتوقع بروزها إلى السطح ، ولكن الخطابات المتعلقة بالعنصر كانت منعزلة في خطابات التعددية الثقافية ، وإلى حد مالم تكن تعتبر جزءاً متكاملاً من مجال دراسة المنهج . ولم يكتشف المنظرون السياسيون «العنصر» حتى أواخر الثمانينيات . وقد أدى ظهور كتاب كاميرون مكارثي (McCarthy) «العنصر والمنهج» في عام ١٩٩٠ إلى أن أصبح مفهوم العنصر يحتل مكانة مركزية في

المجال المعاصر ، وإلى نشأة الجهود فى فهم المنهج فى سياق عنصرى .

وفى مؤتمر عقد عام ١٩٨٠ عن «نظرية المنهج والممارسة فى الفصل»(*) سخر جاكس ديجنولت Jacques Daignault وكليرمونت جوثير Clermont Gautheirمن الحديث عن عملية إعادة البناء المفاهيمى ، واصفين إياها بأنها لعبة لغوية أخرى ، وقد أدت حملتهم إلى ظهور «مابعد البنائية» فى دراسات المناهج الأمريكية . وقد عمل وليم دول William E. Doll وبيتر ماكلارين (الصغير) وباتى لازر Patti Lather على فهم المنهج فى سياق «مابعد الحداثة» ، وذلك من خلال مصادر عديدة تضمنت البياجيتية Piagetianism (نسبة إلى بياجيه) ، والنظرية النقدية ، ونظرية المساواة بين الجنسين (على الترتيب) . وقد استخدم مصطلح «مابعد الحداثة» بصورة أكثر شمولاً من مصطلح «مابعد البنائية» الذى يشير- بصورة أكثر دقة – إلى حركة فى الفلسفة الفرنسية . وبينما استقبل المجال فى أمريكا النظرية النقدية بعاصفة فى السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، فقد أصبحت مابعد البنائية ومابعد الحداثة تمثل القوة الصاعدة فى دراسات المناهج الأمريكية ، وذلك بعد نشر مجموعة مؤلفات فى أواخر الثمانينات وفى التسعينات (انظر : Cherryholmes, Lather, Doll, and Pinar & Rynolds) .

وبالرغم من أن الخطابين اللاهوتى والعالمى قد لايشكلان قطاعين أساسيين فى الدراسة فى الوقت الحالى فقد رأى المؤلفون تضمينها فى هذا العمل . ويمكن إرجاع جذور الاهتمام باللاهوت فى مجال المناهج عندما كتب جون ديوى John Dewey فى عام ١٩٣٤ (أنظر : Dewey and Short) عن الدين وقام بالتنظير «لإيمان مشترك» ، باعتباره نوعاً من اللاهوت العلمانى الديمقراطى ، كما شارك جورج كاونتس George Counts – وذلك منذ حوالى سبعة عقود – جون ديوى فى الاهتمام بالقضايا العالمية .

خامساً : التغيرات البحثية فى المجال فى إطار النموذج الأساسى الجديد : (أنظر : Ibid, pp. 52-62) :

انتقل مجال البحث المعاصر فى المناهج من البحث الكمى إلى البحث

(*) The Airlie House Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice.

الكيفى ، وذلك بعد هزيمة الوضعية المنطقية ، حيث ازداد تأثير الآداب والإنسانيات والنظرية الاجتماعية على حساب الطرق المستخدمة فى البحث فى العلوم الطبيعية . ومن أهم أساليب البحث الكيفية التى ازدهرت البحث الإجرائى action research ، والإثنوجرافيا ethnography ، والبحث النظرى .

ونقدم فيما يلى اشارات توضيحية لهذه الأساليب ، وبعض مايتصل بذلك من أفكار :

١ – فى البحث الاجرائى يكون الباحثون والمعلمون علاقات مشتركة من أجل تغيير المنهج (*) . ويرى كارسون (أنظر : Carson, pp. 167 - 173 ، مقتبس عن : Ibid, p. 54) أنه بالرغم من اختلاف الأشكال التى يأخذها البحث الاجرائى فإن له قصد مشترك يتعلق بالاعتقاد بأننا نطور فهمنا فى ذات الوقت الذى نقوم فيه بالتغيير فى المواقف الملموسة . ومن ثم فهو يرى أن البحث الاجرائى كطريق إلى المعرفة أصبح تأويلاً للممارسة hermeneu-tics of practice ، ويتضمن تحسيناً لنوعية الحياة .

٢ – يتميز البحث المعاصر فى المجال باختفاء التمييز بين النظرية والممارسة . ويقترح شوبرت أنه (Schubert, p. 23 مقتبس عن : Ibid, p. 5) (**) :

«من المؤكد أن السؤال المطروح لايتعلق بما إذا كان البحث النظرى أو العملى هو الذى يجب أن يسود الإستقصاء التربوى ، بل على الأرجح ، أن الواجب الآن العمل على توليد حساسية واعية لدى هؤلاء الذين يقومون بالبحث ويستخدمونه بحيث يكتشفون الدرجة التى يخدم بها استخدام كل أسلوب الأغراض المعينة على وجه الخصوص» .

ويمكن القول أن المجال المعاصر ينظر غالباً إلى النظرية والممارسة باعتبار أن كل منهما جزءاً لايتجزأ من الآخر .

٣– يجب أن يعمل موضوع البحث point of research على تحفيز التأمل الذاتى، وفهم الذات ، والتغيير الاجتماعى ، حيث يسعى البحث العملى أو

(*) وهذا يعبر عن الصورة الأولى التى طرحها جاكسون لعمل المتخصصين فى المناهج فى صورتها المعاصرة ، والتى سبق الإشارة إليها من قبل .

(**) ويتحفظ المؤلفون على استخدام مصطلح «البحث العلمى» . أنظر : Ibid .

النظرى إلى إثارة أسئلة بقدر مايجيب عن أسئلة .

٤- قد تكون «إعادة البناء المفاهيمى فى البحث فى المناهج» مرادفاً للبحث الناقد. ويلخص كينشيليو Kincheloe شروط البحث الناقد بصورة أساسية فى (Kincheloe ، مقتبس عن : Ibid, pp. 57-58) : رفض الوضعية المنطقية، الربط بين منظورات العاملين فى الممارسة المدرسية وتفسير البحث لممارساتهم التربوية ، تحليل التفسيرات المحملة بالأيديولوجية بقدر كبير من العناية ، العمل على تحليل الوعى الزائف مع وضع الاستراتيجيات التى يمكن أن تستخدم فى مواجهة تأثيراته ، الربط بين النظرية والتطبيق .

٥- تعد الإثنوجرافيا أحد الأساليب الرئيسية فى البحث فى إطار إعادة البناء المفاهيمى فى المجال . وللتبسيط ، يمكن القول بأن مجال الإثنوجرافيا هو «الحديث عن الناس» . وتتضمن منهجية الإثنوجرافيا ثلاث مراحل رئيسية : التخطيط ، وجمع البيانات ، والمتابعة (*) . وتعتمد الإثنوجرافيا على مبادئ أساسية أهمها (أنظر : Werner & Rothe) : إن تفسير العالم الاجتماعى مختلف بصورة أصيلة عن وصف العالم الطبيعى ، أن التفسير عملية مرحلية وتراكمية من أجل الفهم ، أن القائم بالتفسير يعد جزءاً هاماً من نتائج التفسير، أن أحد خصائص التفسير أنه يتضمن خطوطاً إرشادية تلقى قبولاً عاماً . وتوجد بعض الشواهد على أن الباحثين عندما يتبنون أساليب البحث الإثنوجرافى فإنهم يدخلون «مجالاً للخطابات المتنافسة التى تساعد على بناء نظام منوع من العلاقات الإنسانية المكونة اجتماعياً» (McLaren, p. 150 ، مقتبس عن : Ibid, p. 60) . ويمكن التوصل إلى القول بأن البحث فى المجال بوجه عام ، وخاصة البحث الإثنوجرافى ، لايقتصر على كونه نشاطاً فنياً يمكن تخطيطه والقيام به فى غيبة السياسة والنوع والعنصر والظاهرياتية ومابعد البنائية .

٦- يمكن أن يأخذ مفهوم البحث النظرى عدة صور ، أحدها كونه تطبيقاً لمفاهيم تتعلق بالآداب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية فى المنهج ، بينما ابتعدت

(*) هذه المسميات تعبر عن فهم الكاتب للمسميات الأصلية لهذه المراحل ، وهى :
"Pre-entry", "entry", and "fellow-up procedures"
على الترتيب . أنظر : Ibid, p. 59 .

بعض هذه الصور عن مصادر فى الآداب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية . وقد ظهرت دراسات فى خطابات تتعلق بالنوع ومابعد البنائية والسيرة الذاتية فى بحوث المناهج .

٧- لايختلف موضوع البحث المعاصر فى المناهج بين العالم فى الجامعة والممارس ، إذ يسعى كلاهما إلى «الفهم» . ولايعنى الفهم اتباع منطق الوضعية أو عمل صورة رياضية للواقع «الموجود هناك» - بعيداً عن حياة ولغة القائمين بالبحث وأفراد البحث ، وإنما يعنى «قراءة» للواقع تؤدى إلى إعادة تفسير الواقع ، والذى يتضمن أحداث تغيير فى كل من المُفسر والمفَسر.

* * *

وفى ختام هذا العرض أو تلك النظرة ، يشير الكاتب إلى أن ماقدمه لايعبر عن صورة متكاملة لهذا العمل ، وإنما عرض لبعض التوجهات العريضة جداً له . هذا ، وقد تعمدنا الإشارة إلى بعض المراجع الأساسية فى مجالات الخطابات الجديدة - فى إطار اقتباسات عن هذا العمل - وذلك حتى يمكن للراغبين الإطلاع عليها .

ونحن نأمل أن يكون هذا المقال بمثابة إلقاء حجر فى الماء الراكد (ولانقول الآسن) ، فى دعوة إلى تحديث الدراسة والبحث فى المجال ، وإلى تناول الخطابات المختلفة فيه ، وإلى قيام حركة من التأويل والنقد لهذه الخطابات فى إطار واقعنا العربى .

المراجـــــع

باللغة العربية

- حسن البيلاوى (١٩٩٣) . «فى علم اجتماع المدرسة» ، **سلسلة قضايا تربوية** ، ١١ . القاهرة : عالم الكتب .
- رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . **المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . **دراسات فى الفكر التربوى المعاصر** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

باللغة الإنجليزية

Carson, T. (1990). "What Kind of Knowing is Critical Action Research ?", **Theory into Practice,** XXX (3), pp. 167-173.

Cherryholmes, C. (1988). **Power and Criticism : Poststructural Investigation in Education.** New York : Teachers College Press.

Dewey, J. (1934). **A Common Faith.** New Haven, CT : Yale University.

Doll, Jr., W. (1993). **A Post-modern Perspective on Curriculum.** New York : Teachers College Press.

Eisner, E. (Ed.). (1971). **Confronting Curriculum Reform.** Boston, MA : Little Brown & Co.

____________ (1972). **Educational Artistic Vision.** New York: Macmillan.

____________ (Ed.). (1976). **The Arts, Human Development, and Education.** Berkeley, CA : McCutchan.

____________ (1979, 1985). **The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs.** New York : Macmillan.

Eisner, E. (1985). **The Art of Educational Evaluation : A Personal View.** London : Flamer.

__________ (Ed.)(1985). **Learning and Teaching the Way of Knowing,** The Eighty-Fourth Year-book of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL : University of Chicago Press.

__________ (1991). **The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice.** New York : Macmillan.

Jackson, P. (1992). "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists". In : P. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum** (pp. 3-40). New York : Macmillan.

Kincheloe, J. (1991). **Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment.** London : Falmer.

Kliebard, H. (1970). "Persistent Issues in Historical Perspective", **Educational Comment,** pp. 31-41.

__________ (1992). **Forging the American Curriculum.** New York : Routledge.

Lather, P. (1991). **Getting Smart : Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern.** London : Routledge.

Longstreet, W. & Shane, H. (1993). **Curriculum for the New Millennium.** Boston, MA :Allyn & Bacon.

McCarthy, C. (1990). **Race and Curriculum.** London : Falmer.

McEwan, H. (1992). "Teaching and the Interpretation of Texts", **Educational Theory,** 42(1), pp. 59 - 68.

McLaren, P. (1991). "Field Relations and the Discourse of the Other". In : W. Shaffir & R. Stebbjns (Eds.), **Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research** (pp. 149-163). Newbury Park, CA : Sage.

Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.). **Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text**. New York : Teachers College Press.

Pinar, William F.; Reynolds, William M.; Slattery, Patrick and Taubman, Peter M. (1995). **Understanding Curriuculum; An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses.** New York : Peter Lang Publishing, Inc.

Reid, W. (1986). " Curriculum Theory and Curriculum Change : What can we Learn from History ?", **Journal of Curriculum Studies,** 18 (2), pp. 159-166.

Rogan, J. & Luckowski, J. (1990). "Curriculum Texts : The Portrayal of the Field", Part 1, **Journal of Curriculum Studies,** 22(1), pp. 17-39.

Schubert, W. (1980). "Recalibrating Educational Research : Toward a Focus on Practice", **Educational Research,**9 (1), pp. 17 - 24

Short, E. (Ed.). (1991). **Forms of Curriculum Inquiry.** Albany, NY : State University of New York Press.

Werner, W. & Rothe, P. (n.d.). "Doing School Ethnography", **Monograph Series**, No. 2., Edmonton, University of Alberta, Department of Secondary Education.

ملحق رقم (٢)

قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفى

مقدمة

تنشأ الحاجة إلى قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية نتيجة ثلاثة اعتبارات رئيسية ، أولها التغيرات الكوكبية المتسارعة التى حدثت – وتأخذ فى الحدوث – منذ صدور الكتاب الأول من هذا التصنيف فى عام ١٩٥٦ ، ويرجع ثانيها إلى التطورات فى الفكر التربوى والنظريات النفسية التى أخذت طريقها خلال هذه الفترة ، أما الاعتبار الثالث فيتعلق بخبرة رجال التربية الطويلة باستخدام هذا التصنيف ، وما اكتنفه من عديد من المشكلات وأوجه النقد ، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة . وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاعتبارات متداخلة ومترابطة ، وتقبل التطبيق على كل من مجالات التصنيف ، وعلى المستويات التى تندرج فى كل من هذه المجالات .

وتتضمن هذه الورقة قسمان رئيسيان ، أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم ، ومبادئ مقترحة لانتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية . وتختتم الورقة بالإشارة إلى بعض الإشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة تبنى هذه المبادئ ، مع إعطاء بعض اللمحات عن سبل التعامل مع تلك الإشكاليات .

وتتمثل أهم محددات الورقة الحالية فيما يلى :

(١) الاقتصار على بناء إطار عام لإنتاج تصنيف معاصر عن طريق إقتراح بعض المبادئ التى تتعلق بذلك ، دون محاولة استكمال هذا التصنيف .

(٢) بالرغم من أن أوجه النقد والمقترحات التى تتعلق بتصنيف بلوم تتعرض إلى بنية التصنيف بصورتها الكلية ، فإن إهتماماً خاصاً يوجه إلى الجانب المعرفى فى هذا التصنيف .

(٣) تنشأ نتيجة لمحاولة تطوير تصنيف بلوم ، كما هو الحال دائماً فى مثل هذه الحالات –مشكلات أو على وجه الدقة إشكاليات . وقد بذلت بعض الجهود

للتعرف عليها واقتراح بعض الوسائل لمواجهتها .

وبالرغم من أن هذه الورقة تقتصر على تناول تصنيف بلوم ، بإعتباره التصنيف السائد والأكثر تأثيراً فى مجال الأهداف التعليمية ، فإن أى محاولة لعمل تصنيف جديد فى ضوء المبادئ المقترحة فى الورقة الحالية لابد وأن تأخذ فى اعتبارها التصنيفات الأخرى – فى المجالات المختلفة – وما يمكن أن يوجه إليها من نقد .

أوجه النقد الموجهة إلي تصنيف بلوم

يمكن تلخيص أهم أوجه النقد الرئيسية الموجهة إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فيما يلى :

(١) الدعوة إلى تصنيف «تقنى» :

حاول بلوم وزملاؤه الدعوة إلى تصنيف «تقنى» أو متحرر من الاعتبارات الثقافية ، بحيث يكون محايداً فيما يتعلق بالمبادئ والفلسفات التربوية المختلفة (أنظر : Bloom, pp. 6-7) . ومع أننا نختلف من حيث المبدأ مع مثل هذه الدعوة ، إلا أننا نلتمس بعض العذر لبلوم وزملائه عن هذا العيب ، ذلك أن تصنيفهم قد صدر فى إطار عالم ثنائى القطبية تستعر فى رحاه حرب باردة قوية . ولقد أدت التطورات العالمية المعاصرة – وخصوصاً إدراك القوى العظمى لاستحالة الحرب النووية وانهيار الكتلة الشرقية – إلى أن تتم تحركات على المستوى العالمى من أجل تطوير الحياة على هذا الكوكب ، وذلك مثل المحاولات الجادة المبذولة فى مجال السكان والتنمية ، بما يتضمنه ذلك من تأثيرات اجتماعية وقيم «كوكبية» . ويبدو أننا فى وضع أفضل لابتكار وسائل تمكننا من تناول القضايا المعاصرة على كل من المستويات الكوكبية والإقليمية والمحلية من خلال جدلية «الوحدة والتباين» . ومن ثم ، فإن الحديث عن تصنيف متحرر من الاعتبارات الثقافية يصبح عديم المعنى ، وخصوصاً فى عصرنا الحالى .

(٢) تدعيم المفهوم «الآلى» للتعلم :

إذا ميزنا بين مفهومين أساسيين للتعلم ، المفهوم الآلى والمفهوم الحيوى (أنظر : رشدى لبيب وفايز مينا ، ص ص٧٨–٨٢ ، Tanner, p.4139) ، فإنه

من الواضح أن بلوم وزملائه يدعمون المفهوم الآلى للتعلم ، والذى يمكن إرجاع أصوله إلى النظرية السلوكية . وقد أبدى بلوم مخاوفه من تفتيت الأهداف التعليمية باعتبار ذلك يمثل خطراً حقيقياً عند استخدام التصنيف ، وعبر عن اعتقاده بأن وضع التصنيف على مثل هذا المستوى من العمومية قد يقلل من مساوئ التجزئ (أنظر : Bloom, pp. 5-6) .

وبالرغم من أن مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية - وكذا مستوياتها الفرعية - يمكن اعتبارها «مستويات وسيطة» (أنظر : فؤاد أبوحطب وآمال صادق ، ص٩٤) ، فإنه يمكن اعتبارها - جنباً إلى جنب مع أعمال بلوم الأخرى - مسئولة عن انتشار مايعرف «بالأهداف الإجرائية السلوكية» ، والتى تعد موضعاً للنقد . وفى الحق ، فإن بلوم وزملاؤه قدموا للسلوكيين أداة ساعدتهم فى إنتاج تطبيقاتهم التربوية .

(٣) التأكيد على مستوى المعرفة (التذكر) :

تؤدى القراءة المدققة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية (أنظر : Bloom, p.2, p.7 and p.15) ، وكذا ما إتفق عليه العديد من الكتاب (أنظر : De Land-sheere, p. 3628) إلى التوصل إلى أن بلوم وزملائه قد أعطوا المعرفة (التذكر) قدراً كبيراً جداً من الاهتمام ، دون أن يعطوا إهتماماً كافياً للعمليات العقلية الأعلى.

وبالرغم من أن بلوم قد قام بتوسيع منظوره إلى المعرفة - بدرجة بسيطة ، فإن محورها لايزال عملية التذكر (أنظر : Bloom, pp. 28-29) ، وهو الأمر الذى يتعرض للنقد على أسس مختلفة من أهمها مايأتى :

(أ) أن الانفجار المعرفى قد أدى إلى نشأة قناعة عامة بين رجال التربية مؤداها أن التركيز على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم أفضل من تعليمهم قدراً معيناً من المعارف ، مهما كبر حجمه .

(ب) أن المعرفة ليست هدفاً فى حد ذاتها ، وإنما وسيلة يستخدمها الإنسان فى التفاعل مع جوانب الحياة المختلفة وترقيتها .

(جـ) فى الوقت الذى يحتل فيه «الإبداع» مكانة هامشية - إذا وجدت - فى

تصنيف بلوم ، فإنه قد أصبح يمثل اتجاهاً رئيسياً فى تطوير التعليم الآن (أنظر : جورج بوش ، مراد وهبة ١٩٩١ ، مراد وهبة ١٩٩٢ أ) .

(د) يؤدى تأكيد مستوى المعرفة – أو التذكر – إلى تشجيع «الاستظهار» من جانب الطلاب ، بكل مساوئه . وبالرغم من أننا لانحتاج إلى شرح هذه المساوئ ، فإنه يجب الإشارة إلى أن الاستظهار يعد أحد مكونات منظومة متكاملة تدعم الماضى أكثر من المستقبل ، و«الدوجما» أكثر من النقد (أنظر : مراد وهبه ١٩٩٢ ، Wahba) .

(هـ) أن تأكيد مستوى المعرفة يعنى أننا نلح على أهداف أقل قيمة بالنسبة لانتقال أثر التدريب ومن حيث الاحتفاظ بالتعلم (أنظر : Bloom, p.42) .

(٤) هرمية Hierarchy التصنيف :

يمكن اعتبار هرمية تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فى المجال المعرفى من أضعف نقاطه ، وقد انتقدت هذه الهرمية من زوايا متعددة منها (أنظر : De Landsheere, p.3628) : لاتبنى بعض المستويات الفرعية المستخدمة دائماً على نفس المبدأ التصنيفى (De Corte) ، تختلف بعض المستويات أو المستويات الفرعية فقط فى محتواها ولكن دون أن تختلف فى الخواص التى تؤثر فى شروط تعلمها (Gagné) ، النقص فى الثبات (Cox) ، النقص فى الصدق – أى وجود اختلاف بين الهرمية الإفتراضية وبين الهرمية الفعلية للتصنيف (Madaus et al) .

ونحن نطرح تساؤلات جديدة تتعلق بالمعايير الأساسية التى استند إليها التصنيف فى ترتيب أنماط السلوك التعليمى ، وهى : من البسيط إلى المعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد (أنظر : Bloom, pp. 18-19) . ويمكن تلخيص وجهة نظرنا بهذا الشأن فيما يلى :

(أ) إن مستوى التعقد يعد مفهوماً غامضاً ، وقد يكون مضللاً . إن هذا المفهوم يؤدى إلى مزيد من التساؤلات عن المعيار فى الحكم على درجة التعقد ، عما إذا كانت ترجع إلى التقاليد المتعلقة بتتابع تقديم موضوعات معينة ، أم تتعلق بالبنية المعرفية للمتعلم ، أم تعد خاصية لإرتفاع درجة التجريد .

ويبدو أنه لاتوجد مستويات «مطلقة» للتعقد إذ أن هذه الدرجة ترتبط بمهمة تعليمية معينة ومتعلم معين – أو مجموعة معينة من المتعلمين . فإذا تبنينا فكرة «المنهج الحلزوني» فإنه يقع على عاتقنا كمربين أن نخطط لتدريس موضوع معين وفقاً لدرجة النمو العقلي للمتعلمين (أنظر : فايز مينا ، ١٩٩٤ ، ص ص٦٠–٦٢) . ومن منظور آخر ، فإننا قد نبدأ تعليمنا «بمنظم متقدم» يتناول المادة الجديدة في مستوى أعلى من العمومية والشمول والتجريد ، عن المهمة موضوع التعلم (أنظر : Corno and Edelstein, pp. 42-43, Ausubel, pp.137-138) .

(ب) يبدو أنه لاتوجد مادة تعليمية «محسوسة» بصورة خالصة ، لأنه ببساطة فإن المواد التعليمية عادة ما تشتمل على «ألفاظ» و «أعداد» ، وهي من المجردات . فإذا كنا نقبل وجود مستويات من التجريد ، فإنه لايشترط استخدام هذه المستويات بترتيب معين (أنظر : Ing, p.83) . الأكثر من هذا ، فإن المخرجات المعرفية للتعليم – في الغالب الأعم وفي كل المستويات تقريباً – تكون ذات طبيعة مجردة .

(جـ) إذا قبلنا تعريف بلوم للقدرات والمهارات العقلية (أنظر : Bloom, p.20) ، فإن مستوى التقويم يجب أن يأتي في ترتيب مبكر ، باعتباره متطلباً سابقاً لبعض المستويات الأخرى .

(د) يمكن القول بأن نقطة الانطلاق في بناء هرمية تصنيف بلوم تتعلق بعملية «التقويم» دون عملية التعليم أو تخطيط المنهج (أنظر : Bloom, p.4 and Krathwohl, p.9) .

(٥) إستعمال التصنيف :

(أنظر : De Landsheere, pp. 3628 - 3629 and Taylor p. 478) .

ونلخص أهم أوجه النقد المتصلة بذلك فيما يلي :

(أ) وجود صعوبات مصاحبة لتحديد أنماط معينة من السلوك ترتبط بمنهج معين حتى يمكن اختبارها .

(ب) الطبيعة النسبية لتحديد المستوى الذي وصل إليه الفرد على مستويات بلوم

المعرفية فى مجال معين ، وذلك نتيجة لارتباطها بالخلفية المعرفية للفرد .

(جـ) الربط بين مضمون الأهداف والمشكلات المعطاة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الأقل .

(د) أخيراً ، وليس آخراً ، أن المعلمين لايستخدمون غالباً الأهداف التعليمية – على النحو المفترض – فى عمليات التخطيط للتدريس .

وفى ختام نقدنا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فإنه تجدر الإشارة إلى الخطر المتعلق بإعادة أحياء نظرية الملكات كنتيجة لاستخدام هذا التصنيف ، وذلك عن طريق استبدال الملكات المنفصلة بالقدرات والمهارات المتضمنة فى التصنيف .

مبادئ مقترحة لانتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية

فى ضوء التطورات الكوكبية المعاصرة ، والتطورات فى كل من الفكر التربوى والنظريات النفسية ، والنقد الموجه إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، يمكن اقتراح المبادئ التالية لإنتاج تصنيف معاصر لهذه الأهداف .

(١) الشمول :

يفترض أن يكون التصنيف المقترح شاملاً لجميع مجالات الأهداف التعليمية التى يجب أن تعنى بها المدرسة . وعلى الأقل ، فإنه يجب تخصيص مجالات خاصة للجوانب الاجتماعية والأخلاقية .

ونشير فى السياق الحالى إلى أهمية تأكيد الطبيعة الثقافية للأهداف المقترحة ، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بأن الثقافات المختلفة ستجد اهتمامات مشتركة فيما بينها .

ونوصى فى هذا المجال بإعطاء أهمية خاصة – على المستوى الكوكبى – فى المجال الاجتماعى للأهداف التربوية التى تتعلق بالنظرة المستقبلية والتعددية والجوهرية (مقابل الماضوية والشمولية والشكلية على الترتيب) .

(٢) النظرة الكلية إلى السلوك الإنسانى :

فالسلوك الإنسانى يتسم بالكلية ، وتعد محاولاتنا لتصنيف هذا السلوك –

ومن ثم تصنيف الأهداف التعليمية – وسائل مصطنعة للاقتراب من الدرجة العالية من التعقد التى يتصف بها هذا السلوك. وعلى أية حال ، فإنه يمكننا أن نركز على مجال معين من السلوك الإنسانى – أو بعض مجالاته الفرعية – وذلك لاعتبارات عملية معينة ، شريطة أن نأخذ فى اعتبارنا دائماً التفاعلات والتداخلات بين مثل هذا السلوك والمجالات والمستويات الفرعية الأخرى .

(٣) إعطاء الأولوية للتعليم عن التقويم :

إذ يجب أن يوجه الاهتمام فى تحديد وصياغة الأهداف التعليمية نحو عمليتى تخطيط المنهج والتخطيط للمواقف التعليمية الفعلية ، وينظر فى هذا الإطار إلى عملية التقويم كجزء منهما دون أن تشكل قيوداً عليهما .

وعلى سبيل المثال ، فإن الصعوبة فى صياغة بعض الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية لاينبغى أن تطرح تساؤلاً حول أهمية بعض هذه الأهداف أو على التزام المعلمين بمحاولة تحقيقها على أفضل نحو ممكن . وقد يتصل بذلك أن الزمن الطويل المستغرق فى تحقيق بعض الأهداف التعليمية لاينبغى أن يثبط همتنا فى السعى نحو تحقيقها .

إن تغليب زاوية التعليم عن التقويم ، قد يؤدى إلى إحداث تغييرات أساسية فى بعض التصنيفات الحالية للأهداف التعليمية . ونشير فى السياق الحالى – بوجه خاص – إلى الحاجة إلى ربط المستويات والأنشطة فى المجال النفسحركى بجوانب معرفية معينة ، حتى يمكن حذو نفس الطريق الذى نعلمها به بالفعل ، وحتى نكشف الصورة الواقعية التى تظهر بها بعض مخرجات الأنشطة النفسحركية .

(٤) التركيز على الأهداف ذات القيمة الأكبر فى انتقال أثر التدريب وفى الاحتفاظ بالتعلم :

وهذا يعنى التركيز فى التصنيف المقترح على الأهداف المعرفية ذات المستويات الأعلى أكثر من تلك الأهداف ذات المستويات الأدنى (أنظر : أبوحطب وصادق ، ص ص١٠٧–١٠٨ ,Bloom, p.42) . ولما كان الإبداع يقع على قمة مستويات المعرفة فى التصنيف المقترح ، فإن جميع المستويات الأخرى يجب أن توظف من أجل «تنمية الإبداع» وفقاً لهذا المبدأ . وينتج عن ذلك أن «هرميتنا»

المقترحة للمجال المعرفى يجب أن ينظر إليها على أنها «من القمة إلى القاعدة» (وليس العكس) .

ونشير فى هذ السياق إلى أننا نعنى بالإبداع «قدرة الإنسان على تكوين علاقات من أجل تغيير الواقع» (أنظر : Wahba) . وبالرغم من أن كثيراً من المفكرين – إن لم يكن غالبيتهم – يرون أن التفكير الإبداعى صفة يتمتع بها الأقلية من خاصة الناس ، إلا أن بعض المفكرين – مثل برونر وماسلاو ووهبة – لايوافقون على ذلك (أنظر : Gibby, p. 110 ، أبوحطب وصادق ، ص ٣٥٤ Wahba, p. v) . والحق ، فإن النظرة الأخيرة لايجب فقط أن تكون سائدة ، ولكن يجب النظر إليها باعتبارها متطلباً من متطلبات تنمية المصادر البشرية ، وعملية التنمية بوجه عام .

(٥) المتطلبات السابقة للإبداع هى الأساس لإنشاء مستويات التصنيف المقترح :

وفى هذا الإطار ، فإنه يمكن اقتراح المستويات التالية بصورة مبدئية (من القمة إلى القاعدة) : الإبداع ، حل المشكلات ، النقد (التقويم) ، التطبيق المباشر ، الفهم ، جمع البيانات .

هذا ، ونشير إلى أننا قد قصدنا إعتبار «المعرفة أو المعلومات» كوسيط لجميع الأهداف التعليمية دون اعتبارها تمثل مستوى مستقلاً ، بينما يعتبر جمع البيانات كمستوى أدنى للأهداف التعليمية فى الجانب المعرفى حتى يخدم المستويات الأعلى المتعلقة بالتعامل مع مثل هذه المعلومات .

ومن الواضح أن المبادئ المقترحة التى ذكرناها متداخلة ومترابطة . الأكثر من هذا ، أن التصنيف المقترح الذى يبنى عليها يجب أن ينظر إليه باعتباره إطاراً عاماً . وعندما يوضع هذا الإطار موضع التطبيق ، فإنه يجب الأخذ فى الاعتبار بطبيعة المادة التى نقوم بتعليمها ، والأساس النظرى لوظيفة تعليمها (أنظر : منى أبوسنة ، ص١٠١) .

خــــاتمة :

يؤدى تبنى المبادئ المقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية إلى تغيير – أو إعادة النظر فى – بعض الأفكار والممارسات التربوية الجارية ، كما يؤدى إلى ظهور بعض الإشكاليات .

وتتصل أهم الجوانب الأساسية للتغيير – أو لإعادة النظر – بما يلى (أنظر : فايز مينا ،١٩٩٣ ، ص ص١٠٣–١١١) : مفهوم التكيف ، مفهوم الذكاء ، وظيفة الوسائل التعليمية ، الاختبارات الموضوعية ، نموذج المنهج القائم على المواد المنفصلة .

وتتعلق الإشكاليات التى يمكن أن تنشأ نتيجة لتبنى هذه المبادئ بعملية تقويم أداء الطلاب فى سياق تعليمى/تعلمى يركز على تحصيل المعارف ، وكذا فى تنفيذ «التعليم من أجل الإبداع» فى مناخ غير إبداعى . وعلى أية حال ، فنحن نقترح إجراء بحوث مكثفة فى مجال التقويم ، وخاصة فيما يتعلق بالتقويم غير الشكلى والتقويم الذاتى . كذلك ، فإنه يجب أن تبذل محاولات مستمرة «لاختراق» البيئة غير الإبداعية القائمة الآن .

إننا على وعى بأن تغيير التعليم على أساس إبداعى يمثل تحدياً ضخماً ، من المحتمل أن يكن أكبر تحدى فى عصرنا الحالى ، ولكنه فإنه لايوجد بديل آخر عنه لملاحقة متطلبات العصر ، خاصة فيما يتعلق بالتنمية الشاملة . ويعد تغيير تصنيف الأهداف التعليمية جزءاً من هذا التحدى .

المراجـــع

بوش ، جورج (١٩٩١) ، **أمريكا عام ٢٠٠٠** ، إستراتيجية للتربية ، ترجمة ودراسة محمد عزت عبدالموجود . قطر : مركز البحوث التربوية - جامعة قطر (١٩٩٢) .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . **المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فايز مراد مينا (١٩٩٣) . «الإبداع والتدريب» . فى : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، **الإبداع فى المدرسة** . القاهرة : معهد جوته .

______ (١٩٩٤) . **قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربى** ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فؤاد أبوحطب وآمال صادق (١٩٩٤) . **علم النفس التربوى** ، الطبعة الرابعة. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

مراد وهبة (المحرر) (١٩٩١) . **الإبداع والتعليم العام** . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

______ (١٩٩٢ أ) . «النظام العالمى الجديد ، رؤية فلسفية» . فى : كلية التربية - جامعة عين شمس ، **أعمال «مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد»** ، الجزء الأول ، القاهرة : ٢٠-٢٢ يناير ، ١٩٩٢ .

______ (١٩٩٢ب) . «الأصولية والسلام العالمى» ، **إبداع** ، ١٠ (٢) ، القاهرة ، الهيئة العامة للاستعلامات .

Ausubel, David P. (1986). **Educational Psychology; Cognitive View.** New York : Holt, Rienhart and Winston.

Bloom, Benjamin S. (Ed.) (1956). **Taxonomy of Educational Objectives; Book 1 : Cognitive Domain.** London : Longman.

Corno, L. and Edelstein, M. (1987). "Information Processing Models". In : Michael J. Dunkin, **The International Encyclopedia of**

Teaching and Teacher Education. Oxford : Pergamon Press.

De Landsheere, V. (1985). "Taxonomies of Educational Objectives". In : Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds.), **The International Encyclopedia of Education.** Oxford : Pergamon Press.

Gibby, Bill (1978). "Creativity and Intelligence". In : Denis Lawton et al, **Theory and Practice of Curriculum Studies.** London: Routledge & Kegan Paul.

Ing, Maggie (1978). "Theories of Cognitive and Moral Development". In : Ibid.

Krathwohl, D. R., Bloom, B.S. and Masia, B.B. (1964). **Taxonomy of Educational Objectives; Book 2 : Affective Domain.** New York : David McKay Company.

Tanner, L.N. (1985). "Educational Psychology : Factors Affecting Curriculum". In : Husén and Postlethwaite, Op cit.

ملحق رقم (٣)

وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء

مقدمة

ينعقد المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان «مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء» . ويأتى فى مقدمة أهداف المؤتمر معالجة الفجوة بين الجانبين النظرى والتطبيقى فى إعداد المعلمين وتعليم التلاميذ (أو الهدف المحورى) ، وهو هدف نبيل يعد تحقيقه بمثابة ثورة تعليمية تؤدى إلى نقلات نوعية فى نظامنا التعليمى بكافة أنساقه الفرعية ، شريطة الأخذ فى الاعتبار التغيرات فى كل من هذين الجانبين .

فإذا تعمقنا فى المفاهيم المرتبطة «بمفهوم الأداء» ، مما يشيع تداوله فى أوساط التربويين ، وبما انعكس على النشرة الإعلامية للمؤتمر ، سنجد مفاهيم مثل «الكفاءات التعليمية» ، و«المهارات» و «بحوث الأداء» و «مناهج الأداء» ، وغيرها من المفاهيم . وهى فى مجملها مفاهيم يدور حولها الجدل – وقد يتسم بعضها بالغموض ، كما يتعرض بعضها لانتقادات كثيرة . ومن هنا فإن دعوتنا إلى تقليل الفجوة بين النظرى والتطبيقى فى إعداد المعلمين وتعليم التلاميذ ينبغى أن تكون مؤسسة على أسس نظرية قوية تشتق من التطورات المعاصرة فى علم النفس والتطورات العلمية المعاصرة ، مما نتناوله فى صورة ملاحظات ناقدة حول بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأداء ، وصولاً إلى اقتراح استخدام «وحدة المعرفة» كبديل لهذا المفهوم .

قد يكون ذلك مخيباً للآمال ، خاصة وأن مقدم هذه المداخلة نائب رئيس الجمعية ، وأن عدداً كبيراً من البحوث المقدمة إلى هذا المؤتمر تسعى إلى دعم «مفهوم الأداء» ، ومحاولة تأصيله وتطبيقه فى مجالات متنوعة . ومع ذلك ، فإن الحوار هو السبيل للوصول إلى صورة أفضل .

ملاحظات ناقدة حول بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأداء

وفيما يلى أهم هذه الملاحظات :

أولاً : يعد مفهوم «الكفاءات التعليمية» أحد تطبيقات النظرية السلوكية فى التعلم . وإذا كانت هذه النظرية قد انطلقت من مفهوم «آلى» للتعلم يرى أن السلوك الإنسانى يسير بنفس القوانين التى تسير عليها الآلات (فى عصر الصناعة) ، ومن ثم فإن التركيز يكون على الأجزاء - حيث يكون لها معنى وهى منفصلة ؛ وأن التعلم يتمثل فى تكوين ارتباطات معينة فى الجهاز العصبى ، ومن ثم فإن التعلم ينتج عن التكرار .. وهكذا . وبالرغم من أنه يكاد أن يكون من المتفق عليه أن النظرية السلوكية لم يعد لها تأثير يذكر اليوم فى مجال علم النفس التربوى ، إلا أن لها تطبيقات تربوية مؤثرة وفاعلة فى مجال المناهج ، منها الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ، والتدريس المصغر ، وتحليل التفاعل اللفظى ، وموضوعنا هذا عن الكفاءات التعليمية .

ولاشك أن العلم المعاصر ، منذ ظهور النظرية العامة للنسق ونظرية السيبرناطيقيا - وما تبعها من نظريات لسلوك الأنساق - فى القرن الماضى ، قد تخلى عن النظرة الجزئية إلى المعرفة ، وقد أدى ذلك إلى الربط بين الخصائص المميزة للمجالات المعرفية والنظرة عبر المعرفية transdisciplinary ، ومن ثم فلم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا فى ضوء تكاملها فى الإطار الكلى .

ومن الناحية العملية ، فإن الباحثين فى مجال الكفاءات التعليمية عادة مايذكرون عشرات ، بل وأحيانا مئات ، الكفاءات التى يجب أن يتحلى بها المعلم- مثلاً ، وحينما يشرعون فى الإفادة من هذه الكفاءات فى تطوير برامج إعداد المعلم، فإنهم لايستطيعون ، أو على الأقل لايستطيعون تغطية الكفاءات التى توصلوا إليها (بطريقة غير اصطناعية) .

ثانياً : منذ التحام المعرفة النظرية وتطبيقاتها التكنولوجية فى الحياة العملية (وخاصة قرب نهاية القرن العشرين) ودخول العالم عصر المعلومات ، لم يعد من المستساغ الحديث عن المهارات باعتبارها شيئاً مستقلاً عن الفكر الذى تبنى عليه ، ولم يعد من المقبول - كما هو شائع الآن - الحديث عن المهارات باعتبارها السرعة والإتقان والفهم فى أداء شئ ما ، ناهيك عن الحديث عن المهارات اليدوية

والمهارات العقلية (وهو الأمر الذى سبق عمل بلوم وزملاؤه فى أوائل النصف الثانى من القرن «السابق» ، بل ومن الممكن إرجاعه إلى فكر الإغريق) . ولعل ذلك يفسر مجموعة من الأزمات التى تتعلق «بتعريف المهارة» وتصنيف الجوانب المهارية» ، أو حتى «تعليم الجوانب المهارية» .

ثالثاً : أما عن مصطلح «بحوث الأداء» فقد يفهم بأكثر من معنى .. قد يقصد به البحث الإجرائى .. وفى هذه الحالة فإنه بالرغم من اختلاف الأشكال التى يأخذها البحث الإجرائى فإن له قصد مشترك يتعلق بالاعتقاد بأننا نطور فهمنا فى ذات الوقت الذى نقوم بالتغيير فيه فى المواقف الملموسة ، ومما يتضمن تحسيناً لنوعية الحياة . وبهذا التصور ، فإننا نتجاوز هنا سعينا إلى «تقليل الفجوة بين الجانبين النظرى والتطبيقى» ، إذ أن البحث الإجرائى يتضمن – أيضاً – تطويراً لكل من الجانبين النظرى والتطبيقى فى «أوضاعهما» المتغيرة . هذا هو فهمنا للبحث الإجرائى ، وهو بطبيعته المعاصرة «بحث كيفى» .

أما إذا كان المقصود ببحوث الأداء تطبيق «بحوث العمليات» فى مجال التربية ، فإنه تجدر الإشارة إلى أن العلم المعاصر قد تجاوز مثل هذه البحوث ، حيث لم تعد المسلمات التى تبنى عليها تناسب التطورات المعاصرة فى العلم ، ومع عصر المعلومات .

رابعاً : يبدو مصطلح «مناهج الأداء» غير مألوف . ومع تسليمنا بأن التعلم يكون أفضل حينما يكون المتعلم إيجابياً ونشطاً فى الموقف التعليمى ، فإننا نقرر بوضوح أن تلك الإيجابية وهذا النشاط لا يقتصران على «أداء المهارات العملية» ، إذ يتسعا لجمع البيانات ومناقشتها ، المشاركة فى الحوار ، المشاركة فى جلسات العصف الذهنى ، كافة صور التعلم الذاتى ... وهكذا ، جنباً إلى جنب مع المناشط المتعلقة بالحاسوب والدراسات والتجارب «العملية» ، مؤسسة على وحدة النظرية والتطبيق .

كلمة ختامية

يؤدى استعراضنا للمناقشة السابقة إلى أن استخدام «وحدة المعرفة» تفضل مصطلح «الأداء» فى استخدامه ، بالنظر إلى التناقضات التى يطرحها استخدام هذا المصطلح مع التطورات العلمية المعاصرة وخصائصها ، وماقد يثيره من التباس . وبطبيعة الحال ، فإن المعرفة التى نعنيها - خلافاً لعمل بلوم وزملائه - تعنى الجوانب النظرية والعملية معاً ، كما تتضمن نتائج البحث العلمى - أياً كان نوعه ومجاله ، وذلك فى إطار نظرة كلية عبر معرفية .

المراجع

رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ؛ منظومة لمحتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

فايز مراد مينا (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ، نظرة إلى عمل باينر وزملائه» ، مستقبل التربية العربية ، ١(٣) ، ص ص١٦٧-١٨٠ .

ـــــــ (أكتوبر ٢٠٠٠) . «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

ملحق رقم (٤)

مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة [1]

"نقد ذاتى"

مقدمة : هذه الورقة

تهدف الورقة الحالية إلى إثارة بعض القضايا للحوار حول مستقبل مناهج التعليم فى مصر . وهى تنطلق من محاولة الكاتب تقديم نقد ذاتى لبعض الأفكار التى وردت فى الورقة التى سبق أن قدمها إلى مؤتمر الجمعية التاسع عام ١٩٩٧[2]، والتى احتلت فيها «مناهج المستقبل» مكانة محورية ، وذلك فى ضوء الخبرات المكتسبة من مشاركته فى أنشطة مشروع مصر ٢٠٢٠ [3] .

وبالرغم من أن الورقة السابقة لم يرد بها مصطلح «العولمة» أو «الكوكبة» ، كما أن مثل هذا المصطلح لم يكن واضحاً لدى الكاتب بدرجة مناسبة عند كتابتها ، إلا أنه يمكن القول باطمئنان أنها تأسست على نظرة منظومية ، أخذت فى اعتبارها صورة كلية للعالم المعاصر ، يمكن مقارنتها بالتصور الأحدث -والأكثر عمقاً - عن العولمة (أو الكوكبة) ، باعتبارها :

«مايتسم به عالم اليوم من التداخل الواضح والمتزايد لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدولة ذات السيادة أو انتماء لوطن محدد أو لدولة معينة ودون حاجة لإجراء حكومى»[4] .

وتتضمن هذه الورقة العناصر التالية :

١- عرض موجز لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها .

٢- المسلمات التى استندت إليها الورقة السابقة ، ونقد لها .

٣- اعتبارات أساسية وعوامل حاكمة عند تناول مناهج المستقبل .

عرض موجز لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها

فيما يلى عرض لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها ، مع تناول مايتصل بالتعليم - ومناهجه على وجه الخصوص - بقدر أكبر من

التفصيل :

١- انطلقت الورقة من أن «التطور يبدأ من المستقبل ، وليس من الماضى أو الحاضر» ، أى أن الورقة ركزت سعيها على تطوير مناهج التعليم - ومن ثم تطوير مناهج تكوين المعلم ، فى ضوء رسم صورة مستقبلية منشودة - فى حدود ربع قرن ، وإيضاح سبل التوصل إلى تحقيق مثل هذه الصورة .

٢- من أجل التوصل إلى صورة مناهج التعليم فى المستقبل ، فقد قام الكاتب بوضع تصورات عن مستقبل المنظومات الأكبر المؤثرة فى منظومة المنهج ، وهى ؛ الثقافة المصرية والثقافة العربية والثقافة الإنسانية ، مع التركيز على أهم المضامين المتعلقة بالنواحى التعليمية ، وبمناهج التعليم على وجه الخصوص (٥).

٣- توصلت الورقة إلى أن التغيرات الآتية هى أهم التغيرات المتوقع حدوثها فى المجتمع المصرى (٦):

أ - قطع شوط كبير فى مسايرةالاتجاهات العالمية فيما يتعلق بالتعددية والمشاركة واحترم حقوق الإنسان واللامركزية ، ويصاحب ذلك تبلور تيار ليبرالى عقلانى يأخذ فى النمو .

ب- زيادة ممارسة وتعميق القيم المتعلقة بحقوق المرأة والطفل .

جـ- القضاء على الأمية الأبجدية ، والانتقال إلى التصدى الجاد للأمية العلمية .

د- طفرة إدارية واقتصادية تنقل مصر إلى مصاف (النمور الآسيوية) ، ويترتب على ذلك ضعف بعض الأمراض الحالية المتعلقة بالفساد والبيروقراطية والوساطة والمحسوبية .

هـ- تزايد السكان بمعدلات أقل ونشأة مجتمعات سكانية جديدة ، وزيادة الوعى بالمشكلات البيئية واتخاذ إجراءات أكثر فاعلية لحمايتها .

و- رفع كفاءة نظم التعليم والصحة .

ز- إنشاء نظام قوى للتأمينات الاجتماعية ، بصورها ومجالاتها المختلفة .

ح- تغير نوعى فى وسائل الإعلام ، وبوجه خاص التليفزيون .

ط- التقليل من الفجوة الحضارية بين الحضر والريف والمجتمعات الفرعية الأخرى .

ى- ظهور أنماط جديدة من الصراع القيمى .

ك- ظهور وانتشار بعض «الأمراض الاجتماعية الجديدة» .

٤ - رجحت الورقة أن تكون انعكاسات التغيرات فى المنظومات الأكبر على النظام التعليمى - وذلك بصور ومستويات مختلفة - على النحو التالى[٧] :

أ - يصبح الإبداع محور العملية التعليمية الذى تدور حوله أهداف التعليم وكافة الأنشطة التعليمية .

ب- يتوقع أن تشهد بنية التعليم تغيرات هامة تتمثل فى زيادة مدة التعليم الإلزامى وتعميمه وأن يغطى نسبة كبيرة من مرحلة رياض الأطفال ، زيادة فرص التعليم الجامعى ، القضاء على مركزية الثانوية العامة والالتحاق بالجامعات ، ومن الوارد إلغاء التعليم الفنى المتوسط أو أن يأخذ صوراً متطورة .

ج- الاعتماد على أساليب جديدة فى التقويم ، تتضمن التقويم المستمر والتقويم الذاتى وأساليب الامتحانات المفتوحة والتكليفات البحثية .

د- إعطاء الإدارات التعليمية والمعلمين حريات أكبر فى اختيار مناهج التعليم وأساليب التدريس والتقويم .

هـ- إحداث تغيرات أساسية فى مناهج التعليم وبرامج تكوين المعلم .

و- سيترتب على النقاط السابقة أن تأخذ بعض الظواهر غير الصحية فى نظام التعليم فى مصر فى الاختفاء ، وخاصة الدروس الخصوصية والغش فى الامتحانات .

ز- يرتبط بذلك إحداث تغيرات أساسية فى السياسات المتعلقة بتمويل التعليم.

ح- إعطاء عناية خاصة لتعليم المعوقين ، ومن الوارد تعليمهم - أو تعليم بعض فئاتهم - فى إطار المدرسة العامة .

ط- حدوث تغيرات أساسية فى سياسات وتمويل البحث العلمى فى مجال التربية .

٥- فى ضوء ماسبق رسمت الورقة أهم معالم صورة مناهج المستقبل على النحو التالى (٨) :

أ - تهدف مناهج التعليم إلى إعداد المواطن لكى يسهم فى تطوير الواقع ، بكل مايتطلبه ذلك من تنمية الإبداع وتنمية سلوكيات معينة .

ب- تتضمن مناهج التعليم اللغة العربية ولغة أجنبية (منذ بداية التعليم أو فى مرحلة مبكرة من التعليم الابتدائى) ، والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والحاسب الآلى (فى صورة ألعاب فى المرحلة الابتدائية) ، والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية ومجموعة متنوعة من الأنشطة والمجالات العملية يختار الطلاب من بينها (بدءاً من السنوات المتأخرة من المرحلة الابتدائية) . ومن الوارد أن يستمر تدريس التربية الدينية كمادة مستقلة على أن يتم تدريسها فى هذه الحالة بصورة وظيفية تتناول القضايا المعاصرة للفرد والمجتمع والعالم ، أو أن يتم تدريسها فى إطار مقرر موحد للتربية الأخلاقية أو التربية المدنية يستند إلى القيم الواردة فى الأديان السماوية ويعتمد تدريسه على المناقشة والحوار وجمع البيانات .

جـ- تتمثل التوجهات الأساسية فى التعليم - فى جميع المراحل التعليمية - فى إعطاء أهمية خاصة للجوانب الآتية :

(١) تنمية سلوكيات التعلم الذاتى ، من خلال قيام الطلاب بجمع المعلومات بأنفسهم وإجراء بعض التجارب .

(٢) تتبع المعرفة العلمية فى تطورها ، وبخاصة نقاط التحول فى مجالات المعرفة المختلفة .

(٣) تناول المنهج - فى مرحلة مابعد الأساسيات فى المجالات المعرفية - فى صورة عدد كبير من الوحدات الصغيرة المتكاملة - والتى قد تقع فى إطار مجال دراسى معين ، ولكن يجب أن تتجاوزه إلى بعض المجالات الأخرى ،

كما يتم طرح هذه الوحدات فى صورة تساؤلات ومشكلات . ويتوقع أن تترك مساحة كبيرة للاختيار من بين هذه الوحدات ، وخاصة فى المراحل الأعلى من التعليم .

(٤) يعتمد أسلوب التدريس على الحوار والنقاش وطرح الآراء والعصف الذهنى ومناقشة البدائل .

(٥) تعد ممارسة المشاركة والتعددية والتعبير عن الرأى واحترام الرأى الآخر ، ومناقشة القضايا العامة وإبداء الرأى حولها بحرية ، من الممارسات المدرسية الأساسية التى تشكل جزءاً هاماً من المنهج .

(٦) ينظر إلى النشاط التعليمى والترويحى كجزء متكامل من المنهج ، وتعطى أهمية خاصة لأنشطة ومعسكرات خدمة البيئة .

(٧) يعد استخدام المكتبة – بأجهزتها المختلفة – وإعداد التقارير والأوراق البحثية من مجالات الدراسة الأساسية فى جميع مراحل التعليم بصورة متنامية .

(٨) يعطى المنهج عناية خاصة لتنمية الإبداع الفنى بكافة صوره .

(٩) تختلف صورة الفصل الدراسى والجدول المدرسى والمعامل المدرسية ، ويصبح الحاسب الآلى (الشخصى) من وسائط التعليم الأساسية .

(١٠) يتوقع أن يتم التركيز فى دراسة الحاسب الآلى – فى مرحلة مابعد أمية الحاسب – على استخدام أدوات الاتصال (مثل الإنترنت) وعلى استخدام بعض البرامج الجاهزة فى مجالات الدراسة المختلفة .

(١١) تعد مناقشة حقوق الإنسان وحقوق الطفل والمشكلات الجارية فى العالم ودور المنظمات الدولية من المجالات الأساسية فى مناهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة ، بصورة تناسب طلاب كل من هذه المراحل .

(١٢) تسهم وسائل الإعلام – وخاصة التليفزيون – فى طرح ومناقشة وتعميق بعض القضايا والمفاهيم الأساسية التى لها صلة بموضوعات الدراسة .

(١٣) كما سبقت الإشارة ، يواكب ماسبق تغيرات أساسية فى أساليب التقويم .

د- يركز تعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية على تعليم أساسيات اللغة ،

ويتضمن المنهج فى السنوات المتأخرة منها نصوصاً فعلية - مبسطة - لأدباء وشعراء ، ويستخدم التلاميذ حاسبة الجيب فى دراستهم للرياضيات منذ بداية تعليم الرياضيات ، وتدور موضوعات العلوم والدراسات الاجتماعية حول التعرف على البيئة المحيطة ومناقشة بعض آداب السلوك الاجتماعى وحقوق الطفل .

هـ- إذا قلنا بوجه عام أن المرحلة الابتدائية تمثل مرحلة تقديم الأساسيات - وخاصة فى القراءة والكتابة والرياضيات واستخدام المكتبة واكتساب بعض السلوكيات ، فإن مرحلة التعليم الوسطى (الإعدادية) تمثل مرحلة استكمال بعض الأساسيات وبداية مرحلة الانطلاق ، والتى تتمثل أساساً فى المرحلة الثانوية . وإلى جانب التوجهات المذكورة عالية ، فإن المعالم الأساسية للدراسة فى مرحلة الانطلاق (المرحلة الثانوية) تتمثل فيما يلى :

(١) تركز دراسة اللغات على النقد والتأويل والتذوق الجمالى ، وفيما يتعلق باللغات الأجنبية تعطى عناية خاصة للسياق الثقافى والحوار بين الحضارات.

(٢) بالرغم من التداخل فى دراسة العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وبين فروعها - فى إطار الوحدات المصغرة التى أشرنا إليها من قبل ، فإنه يتوقع طرح عدد كبير من هذه الوحدات بحيث تغطى الأساسيات المطلوبة فى الرياضيات للتعليم الجامعى ، وتغطى عدداً كبيراً من الظواهر العلمية والاجتماعية - بما فى ذلك القضايا البيئية والاقتصادية والدراسات النفسية والتاريخية .. وهكذا ، وذلك فى إطار طرق التدريس وأساليب التقويم المقترحة .

المسلمات التى استندت إليها الورقة السابقة . ونقد لها

يقصد عادة بالمسلمة عبارة نقبلها دون محاولة إثبات صحتها . ومن ثم ، فقد يرى البعض أنه من غير المنطقى مناقشة المسلمات - سواء الصريحة أو الضمنية ، التى استندنا إليها فى رسم صورة مناهج المستقبل . والواقع أن ذلك يكون صحيحاً عندما يتعلق الأمر بمناقشة البنية المنطقية للورقة وسلامة استخلاصاتها ، أما عندما يتجاوز الأمر ذلك إلى قضايا حياتية ومجتمعية ، فإن

البديل المقبول هو «التنبؤ المشروط» ، بحيث يتم التوصل إلى تصورات معينة فى ضوء شروط ابتدائية (أو مسلمات) معينة ، وهنا يكون من الأمور الطبيعية أن تتعدد وتختلف صورة النتائج التى يتم التوصل إليها باختلاف هذه الشروط الابتدائية أو المسلمات [٩] .

وفى هذا الإطار ، نعرض فيما يلى لأهم المسلمات – الصريحة والضمنية – التى استندت إليها الورقة موضع النقاش ، مع نقد لها :

١– يمثل أسلوب تحليل النظم أسلوباً مناسباً للاستخدام فى الدراسات التحليلية والمستقبلية : وهذا صحيح ، فقط بافتراض تناول جميع – أو على الأقل معظم– المنظومات الأكبر والمنظومات الفرعية للظاهرة موضع الدراسة ، وصحة المعلومات المتعلقة بالمدخلات ، والأساليب المستخدمة فى التوصل إلى النتائج ، ومدى مراعاة تلك الأساليب للتشابكات بين المنظومات موضع الدراسة ، حيث يؤخذ فى الاعتبار «تعقد» الظواهر الاجتماعية والطبيعية على حد سواء [١٠].

وقد استخدمت الورقة أسلوب تحليل النظم فى التوصل إلى استنتاجاتها ، وغطت فى هذا الإطار المنظومات الأكبر من منظومة المنهج – وتأثيراتها المحتملة عليه – إضافة إلى المنظومات الفرعية للمنهج . كذلك ، فيمكن القول – إلى حد ما – أنها راعت بعض التشابكات بين مناهج التعليم والمنظومات المختلفة. ولكن المشكلة الأساسية فى هذا العمل تكمن فى التبسيط الزائد لتناول الأوضاع العالمية والمصرية والتعليمية ، مما سيتضح فى تناولنا للعديد من النقاط التالية .

٢– افتراض سعى «مجتمع القرية الكونية» إلى تحقيق التعددية ومحاولة رفع مستوى معيشة «مواطنيه» [١١]: ويتضمن ذلك أن من «يحكمون» هذه القرية يسعون إلى تحقيق «الديمقراطية» و «العدالة الاجتماعية» من أجل تحقيق الاستقرار السياسى والاجتماعى فى «القرية» . وتؤدى المتابعة العامة لمواقف «الدول الكبرى» (أو بعضها) فى الأحداث الجارية ، إلى تحفظات كثيرة على ذلك . أما إذا حاولنا دراسة أوضاع الشركات الكوكبية «متعدية الجنسية» ، فإن ذلك يؤدى بنا إلى إحداث تغييرات أساسية فى تصوراتنا عن «القوى

الحاكمة، فى هذا الكوكب [١٢] .

ويقود التحليل – مع التسليم بأنه ليس بوسع أى دولة أن تنسحب من عملية الكوكبة لتعيش فى عزلة عنها [١٣] – إلى أن :

«السلطة الاقتصادية على اقتصاد العالم لاتقابلها سلطة سياسية على نفس المستوى . وهنا يكمن الخطر الأساسى على الكوكبة ذاتها . لقد اعتمدت الرأسمالية القومية على الدولة التى كثيراً ماتدخلت لحماية الرأسمالية كطبقة من تصرفات رأسماليين محدودى الأفق أو يقدمون على تصرفات خرقاء . كذلك تتطلب الرأسمالية الكوكبية سلطة سياسية كوكبية تحميها حتى من أخطائها . ناهيك عن مواجهة قضايا مثل تدهور البيئة وانتشار الفقر ومخاطر الجريمة المنظمة وأعمال العنف ضد الأفراد والأموال ...» [١٤] .

وفى الإطار السابق ، فإنه :

«يمكن أن نوجز موقف الشركات الكوكبية من العالم الثالث على النحو التالى : المجتمعات العاجزة عن إنتاج غذائها أو شرائه بعائد صادراتها الصناعية مثلاً لاتستحق البقاء ، وهى حالياً عبء على البشرية يمكن أن يعرقل تقدمها الذى حكمه دائماً قانون (البقاء للأصلح) . وبالتالى يجب إسقاط البلاد التى تعيش رغم كل المساعدات فى حال فقر الأغلبية من سكانها، من حساب هذه الشركات ، وأن تترك وشأنها ولاتمنح أى معونات تنمية اكتفاء بالمنح الإنسانية فى الظروف الاستثنائية . وبالتالى ليس هناك أى مسوغ لإنفاق حكومى من الدول الصناعية بدعوى حفظ النظام أو وقف الحرب الأهلية ولا لأن يقتل أمريكيون أو أوربيون فى أفريقيا مثلاً» [١٥] .

٣- افتراض وجود إمكانية لصورة واحدة للمجتمع المصرى (بعد حوالى ربع قرن) : وهذا الافتراض لايوجد مايدعمه [١٦] . ويرتبط بذلك المسلمات الفرعية الآتية :

أ – أن الأوضاع والاتجاهات الحالية مستمرة ، وأنها قادرة على تحقيق التصورات المجتمعية المشار إليها سابقاً . ومع احتمال استمرار الأوضاع والاتجاهات الحالية (كأحد الاحتمالات الواردة) ، فإنه توجد شواهد كثيرة تشير إلى صعوبة تحقيق تلك التغيرات المجتمعية فى إطارها .

ب- غلبة البعد الاستهدافى فى الدراسات المستقبلية (من منظور البدء برسم صورة مستقبلية والتخطيط لتحقيقها) . وهو الأمر الذى يمثل أحد السيناريوهات الممكنة ، ولايمثل صورة واقعية لاحتمالات المستقبل (١٧) .

ج- يرتبط بما سبق أن جملة التصورات المقترحة لمناهج المستقبل تمثل حزمة واحدة يتم تحقيقها بالصورة المطلوبة ومعاً . ومن الواضح أن تحقيق هذه التصورات يختلف باختلاف أوضاع المجتمع المصرى ، كما أن درجة تحقق كل من هذه التصورات - والصورة التى يتم بها - تخضع لعديد من المتغيرات فى إطار كل سيناريو . ونشير بوجه خاص إلى أن ذلك ينطبق أيضاً على فكرة «الموسوعية الوظيفية» (١٨) ، والتى تمثل إسهاماً رئيسياً للورقة السابقة .

٤- الافتراض الضمنى بحل المشكلات المترتبة على ثنائيات التعليم (عام/فنى ، حكومى/خاص ، مدنى/دينى) : ومن الطبيعى أن هذا الافتراض لايقبل التحقيق على إطلاقه ، كما أن ذلك - وإن كان يتم بصورة جزئية - فإنه يكون فى ضوء سيناريوهات معينة للمجتمع المصرى .

اعتبارات أساسية وعوامل حاكمة عند تناول مناهج المستقبل

فى ضوء المناقشة السابقة ، يمكن التوصل إلى أن أهم هذه الاعتبارات والعوامل مايأتى :

١- ضرورة الانطلاق من تصورات بديلة للمجتمع المصرى عند حدود المدى الزمنى لاستشراف مناهج المستقبل ، كمحصلة لدراسات علمية فى المجال(١٩) . وبطبيعة الحال ، فإن صورة النظام التعليمى ، ومن ثم مناهجه ، ستختلف باختلاف كل سيناريو .

٢- مع أهمية الأخذ فى الاعتبار بالمحاور المختلفة التى تشكل صورة المجتمع المصرى عند تناول سيناريو معين (٢٠) ، فإن المدخل لوصف أى سيناريو يمكن أن يكون تحديد القوى الاجتماعية الغالبة على الحكم فى السيناريو ، وتحديد النخبة الحاكمة المرتبطة بها أو المحتملة لها ، وتحديد المنهج المميز

لاتخاذ القرارات لإدارة شئون المجتمع والدولة من جانب هذه النخبة الحاكمة[٢١].

٣- أن للتعامل مع العولمة متطلبات تعليمية خاصة . وبرغم احتمال اختلاف صورة هذه المتطلبات وإمكانية تحقيقها فى إطار السيناريوهات البديلة للمجتمع المصرى- ودرجة مثل هذا التحقيق والأساليب المتبعة فيه ، إلا أنه من المفيد أن نكون على وعى بالإطار العام لها .

يأتى فى مقدمة هذه المتطلبات : التعلم الذاتى المستمر مدى الحياة ، تنمية القدرة على النقد والإبداع ، التفاعل الإيجابى - أى التأثير والتأثر - مع العولمة ، مراجعة نسق القيم والسلوكيات السائدة والعمل على دعم الجوانب الإيجابية للخصوصية الثقافية (واستبعاد الجوانب السلبية) .

٤- أن أحد النتائج المترتبة على الدراسات المستقبلية التأثير على حركة المجتمع الحالية - كنتيجة للفكر المطروح ولانغماس نخبة من الأكاديميين والمثقفين فيها ، وهى بذلك تتيح الفرصة للمجتمع لمراجعة أوضاعه ، ومن المحتمل لتطويرها ، حتى وإن كان ذلك فى حدود معينة .

* * *

أما بعد ، فهذه دعوة إلى حوار جديد لمراجعة ماتوصلت إليه الورقة السابقة عن مناهج التعليم فى المستقبل - وكذا عن برامج تكوين المعلم ، وتطوير ماجاء فيها ، فى ضوء مشاهد بديلة للمجتمع المصرى . من المؤكد أن هذه الدعوة تحمل فى طياتها تقديم الأوضاع الاجتماعية كمحدد أساسى للمنظومات الفرعية للتعليم- ومن بينها المناهج ، ورفض الاقتصار على الجوانب الفنية فى التعامل مع القضايا التعليمية .

الهوامش

(١) استخدم الكاتب مصطلح «العولمة» وفقاً لما جاء فى عنوان المؤتمر ، وهو مايمثل خطأً شائعاً فى المجال ، والصحيح أن يستخدم مصطلح «الكوكبة» .

أنظر :

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٩) . «توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط ص ص٧-٨ .

(٢) فايز مراد مينا (١٩٩٧) . «برامج تكوين المعلم فى مصر من منظور تدريس مناهج المستقبل» . فى : فتحى على يونس (المحرر) ، المؤتمر العلمى التاسع، برامج كليات التربية فى الوطن العربى ؛ رؤية مستقبلية ، القاهرة ، ٢٩-٣١يوليو ١٩٩٧(ص ص١٧٣-١٨٦) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٣) يقوم بهذا المشروع منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط ، وقد بدأ الكاتب مشاركته فى هذا المشروع كعضو فى الفريق المركزى له اعتباراً من أواخر عام ١٩٩٧ . ويستغرق المشروع ثلاث سنوات تبدأ من أول يناير عام ١٩٩٨ .

لمزيد من التفصيلات ، أنظر :

منتدى العالم الثالث (١٩٩٧) . مصر ٢٠٢٠ ، مشروع بحثى . القاهرة : منتدى العالم الثالث .

(٤) إسماعيل صبرى عبدالله ، مرجع سابق ، ص٧ .

والجدير بالذكر أنه جاء بالورقة السابقة للكاتب فى سياق الحديث عن تصورات عن مستقبل المنظومات المؤثرة على منظومة المنهج مايلى :

«لعل أبلغ صورة لكوكبنا أنه يمثل قرية كونية . وبطبيعة الحال ، فإن هذه (القرية) تضم مجموعات من الأغنياء والفقراء ومن هم تحت خط الفقر ، من المتعلمين وأشباه المتعلمين و(الأميين) ، ومن ذوى الاتجاهات العقائدية

المختلفة .. وهكذا ، دون أن يرتبط ذلك بدولة معينة أو مجموعة معينة من الدول ...» .

فايز مراد مينا (١٩٩٧)، مرجع سابق ، ص١٧٤ .

(٥) وذلك فى إطار تناول مضامين التغيرات فى المنظومات الأكبر على النظام التعليمى وعلى المنظومات الفرعية لمنظومة المنهج (الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس والوسائط والأنشطة التعليمية ، المناخ التعليمى ، التقويم ...) .

(٦) المرجع السابق ، ص١٧٥ .

(٧) المرجع السابق ، ص١٧٦ .

(٨) أنظر : المرجع السابق ، ص ص١٧٧-١٧٩ .

ويلاحظ أننا لانتطرق فى الورقة الحالية إلى برامج تكوين المعلم فى المستقبل .

(٩) أنظر :

على نصار (١٩٩٩) . **التنبؤ المشروط ، من المعارف إلى التقرير بشأن بعض التساؤلات** ، ورقة مقدمة إلى الفريق المركزى لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

(١٠) أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٨) . **التعقد** ، ورقة مقدمة إلى الفريق المركزى لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

(١١) وقد جاء بالورقة بعد تمثيل كوكبنا بالقرية الكونية مايلى :

«.. إلا أن هذا المجتمع ، شأن أى مجتمع حريص على تحقيق الاستقرار السياسى والاجتماعى ، سيحدد محاور اتجاهاته الأساسية فى التعددية وفى محاولة رفع مستوى معيشة (مواطنيه) عبر الدول والثقافات المختلفة من خلال الاستثمارات الكونية الضخمة ، ومن خلال سياسات للمساعدات (الاجتماعية)» .

فايز مراد مينا (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص١٧٤ .

(١٢) لتحليل مفصل عن أوضاع الشركات متعدية الجنسية ، أنظر :

إسماعيل صبرى عبدالله ، مرجع سابق (وبوجه خاص ص ص٩-١٨) .

(١٣) المرجع السابق ، ص٣٣ .

(١٤) المرجع السابق ، ص ص٣٣-٣٤ .

(١٥) المرجع السابق ، ص٩٤ .

وهذا لايمنع أن تهتم الشركات الكوكبية بدول العالم الثالث التى تبدو لها اقتصادياً أنها سوق كبيرة للإنتاج الغربى حالاً أو احتمالاً (المرجع السابق) .

(١٦) أنظر :

إبراهيم العيسوى وآخرون (١٩٩٩) . «بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠ ، الشروط الابتدائية للسيناريوهات الرئيسية لمشروع مصر ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٢ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(١٧) أنظر :

إبراهيم العيسوى (١٩٩٨) . «السيناريوهات ؛ بحث فى مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠، ١ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط . ص٨ .

(١٨) وتعتمد فكرة «الموسوعية الوظيفية» على جمع المعلومات اللازمة للتعامل مع أى مشكلة أو قضية بصورة «موسوعية» - تتضمن تطوراتها منذ نشأتها ، بحيث يتناولها الطلاب بالتحليل والنقد (ويكتشفون بأنفسهم التحولات العلمية الكبرى فى المجلات المختلفة) .

أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص١٧٥ .

(١٩) ومن الطبيعى أن مثل هذه الدراسات تأخذ فى اعتبارها التغيرات العالمية والإقليمية وحركة القطاعات والمجالات المختلفة للمجتمع المصرى وتشابكاتها.

وعلى سبيل المثال ، فقد توصل مشروع مصر ٢٠٢٠ - بصورة أولية - إلى تصور أولى للسيناريوهات البديلة للمجتمع المصرى عند عام ٢٠٢٠ كما يلى:

- السيناريو المرجعى .
- السيناريو الابتكارى (١) : «الدولة الإسلامية» .
- السيناريو الابتكارى (٢) : «الرأسمالية الجديدة» .
- السيناريو الابتكارى (٣) : «الاشتراكية الجديدة» .
- السيناريو الشعبى «التآزر الاجتماعى» .

للتفاصيل ، انظر :

إبراهيم العيسوى وآخرون ، مرجع سابق .

(٢٠) تتمثل هذه المحاور فى دراسة مصر ٢٠٢٠ فى عشرة محاور ، هى : القوى الاجتماعية الغالبة والنخبة السياسية المرتبطة بها ، نهج اتخاذ القرارات وإدارة شئون المجتمع والدولة ، البحث العلمى والتطوير التكنولوجى ، البشر والتعليم والتعلم والتدريب كعوامل حاكمة لتنميتهم ، أداء وتنافسية الاقتصاد والسياسات الاقتصادية ، التعايش مع قضايا ذات أهمية خاصة - وبخاصة الفقر والبطالة والفساد والاساءة للشعور الوطنى ، الموارد الطبيعية والبيئية ، نسق القيم المتوائم مع توجهات النخبة الحاكمة ، المكانة الإقليمية والعلاقات الدولية ، موقف الجماهير والقوى المعارضة وتناقضات السيناريو . المرجع السابق ، ص ص١٢-١٣ .

(٢١) وهما المحوران الأول والثانى من المحاور المذكورة فى الهامش السابق . وهذا ما تم التوصل إلى قدر معقول من التراضى عليه بين أعضاء الفريق المركزى لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

المرجع السابق ، ص١١ .